نموذج ترخيص

أنا الطالب : منار خالد الدويك أمنح الجامعة الأردنية و/ أو من تفوضه ترخيصاً غير حصري دون مقابل بنشر و / أو استعمال و / أو استغلال و / أو ترجمة و / أو تصوير و / أو إعادة إنتاج بأي طريقة كانت سواء ورقية و / أو إلكترونية أو غير ذلك رسالة الماجستير / الدكتوراه المقدمة من قبلي وعنوانها.

المشكلات النفسية - الاجتماعية لدى الطلبة ذوي عسر القراءة في فلسطين

وذلك لغايات البحث العلمي و / أو التبادل مع المؤسسات التعليميــة والجامعــات و / أو لأي غاية أخرى تراها الجامعة الأردنية مناسبة، وأمنح الجامعة الحق بالترخيص للغير بجميــع أو بعض ما رخصته لها.

اسم الطالب: منار الدويك

التوقيــــع: Manar Dweik

التاريـــــخ: 20/5/2013

المشكلات النّفسيّة – الاجتماعيّة لدى الطلبة ذوي عسر القراءة في فلسطين

إعداد

منار خالد الدّويك

المشرف

الأستاذ الدّكتور جمال الخطيب

قدّمت هذه الرّسالة استكمالاً لمتطلّبات الحصول على درجة الماجستير في

التّربية الخاصّة

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

أيار 2013

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة/الأطروحة (المشكلات النفسية الاجتماعية لدى الطلبة ذوي عسر القــراءة في فلسطين) وأجيزت بتاريخ 2013/5/12

أعضاء لجنة المناقشــــــــــة	التوقيــــــــــــــــع
الدكتور جمال الخطيب، مشرفا أستاذ – تربية خاصة	....
الدكتور حاتم الخمرة، عضواً أستاذ مشارك– تربية خاصة	....
الدكتور عادل طنوس، عضواً أستاذ مشارك – الإرشاد النفسي	....
الدكتور جمال أبو زيتون، عضواً خارجياً استاذ – تربية خاصة (جامعة آل البيت)	....

الإهداء

إلى من سعى وشقي لأنعم بالراحة والهناء الذي لم يبخل بشئ من أجل دفعي في طريق النجاح الذي علمني أن أرتقي سلم الحياة بحكمة وصبر إلى والدي العزيز.

إلى الينبوع الذي لا يمل العطاء إلى من حاكت سعادتي بخيوط منسوجة من قلبها إلى والدتي العزيزة.

إلى رجلي وسندي إلى من هو مني وأنا منه إلى أخي العزيز.

إلى رفيق دربي الذي أمدني بكل القوة لكي أصل إلى ما وصلت.. زوجي العزيز.

مع التقدير والعرفان

الباحثة

الشّكر والتّقدير

الحمد الذي وفقني وأعانني في إتمام هذه الرسالة، ومن تمام شكر ا شكر الناس فأتقدم بوافر الشّكر وعظيم الامتنان للأستاذ الدكتور جمال الخطيب المشرف على هذه الرسالة.

وأتقدم بالشكر الجزيل لأعضاء لجنة المناقشة الدكتور عادل طنوس، الدكتور حاتم الخمرة، الدكتور جمال أبو زيتون الذين شرفوني بمناقشة هذه الرسالة.

كما أتوجه بالشكر للمعلمين والمعلمات لما أبدوه من تعاون غير محدود في تطبيق المقياس على الطلبة ذوي عسر القراءة.

الباحثة

منار خالد الدويك

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

المشكلات النّفسية - الاجتماعية لدى طلاب عسر القراءة في فلسطين

إعداد

منار خالد الدويك

المشرف

الأستاذ الدكتور: جمال الخطيب

الملخص

هدفت الدّراسة الحالية إلى التعرف على المشكلات النفسية الاجتماعية لدى الطلبة ذوي عسر القراءة في الصفين الثاني والخامس في مدارس شرقي القدس. وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (178) طالباً وطالبة. وطبقت الباحثة مقياساً للمشكلات النفسية والاجتماعية بعد التأكد من صدقه وثباته. واستخدم في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

وتوصلت الباحثة إلى أن طلبة الصفين الثاني والخامس يعانون مما يأتي: (تدني تدني مفهوم الذات، وتشتت الانتباه، وعدم تمكنهم من حل المشكلات، والشعور بالإحباط، وصعوبة في اتخاذ القرارات، وصعوبة في التعبير عن المشاعر، والنشاط الزائد). كما يعاني الطلبة من مشكلات اجتماعية تتمثل في: (محاولة جذب الانتباه، وعدم اللعب مع الآخرين، والسلوك العدواني)، إضافة إلى أعراض المشكلات النفسية لديهم والتي كانت من خلال: (إنكارهم وعدم تعرفهم على نقاط الضعف لديهم، وإنكار فعل الأخطاء، والشعور بالذنب).

وبينت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور في كل من مجال تدني مفهوم الذات (البعد الانفعالي والحركي) وفي مجال المشكلات الاجتماعية (بعد الاتصال الاجتماعي، والسلوك الاجتماعي)، وفروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلبة الصف الخامس في مجال المشكلات الاجتماعية (بعد العمل الجماعي، والإتصال الاجتماعي).

وتوصي الباحثة بضرورة توفير مقاييس أخرى للتعرف إلى مشكلات نفسية واجتماعية غير التي وردت في هذه الدراسة، وتكثيف العمل على إيجاد نظام متكامل لتأهيل معلمين ومعلمات يعملون على مساعدة الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة أو الكتابة، والعمل على إيجاد حلول للمشكلات التي وجدت في الدراسة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة:

شهدت العقود الأربعة الماضية تزايد الاهتمام بمجال صعوبات الـتعلم مـن قبـل الأسـرة والمعلمين والباحثين في ميدان التربية الخاصة، بالتعرض لدراسة الخصائص المميـزة لقطـاع كبير من الأطفال في المدرسة، والتعرف إلى طبيعة الصعوبات التي يعـانون منهـا، وأنسـب الطرق والاستراتيجيات وأساليب التدخل العلاجي المناسبة للتغلب علـى هـذه الصـعوبات أو التخفيف من حدتها، وحاجة هؤلاء التلاميذ إلى بيئة تعليمية ملائمة لهم، ورعاية فردية وأسـرية مناسبة للتعامل معهم من نواحي القوة والضعف لديهم، وتعلـيمهم المهـارات الأساسـية التـي يحتاجونها. وكل ذلك يتم من خلال إعداد استراتيجيات تعليمية مناسبة لهم بعد التعرف إلى نـوع الصعوبة التي يعانون منها، وتوظيف التكنولوجيا والأساليب الحديثة الملائمة لمستواهم لا سـيما التي تعمل على تنمية وتطوير قدراتهم العقلية في البيئة التعليمية والأسرية.

ويعتقد العديد من الباحثين أن السبب الأساسي وراء عسر القراءة لدى الأطفـال تكمـن فـي شذوذ بنية الدماغ واختلاف في الوظيفة السوية له نتيجة عوامل وراثيـة أو صـدمات دماغيـة مكتسبة ، ويطلق الباحثون جملة مصطلحات مختلفة على الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة ومن أهم تلك المصطلحات "الديسلكسيا" والتي تعني الصعوبة الشديدة في القراءة. ويكمن السبب الرئيس لصعوبات التعلم التي يعاني منها الأطفال وخصوصاً المرحلـة الأساسـية فـي صعوبات تعلم القراءة والتي - وفقاً لتأكيد الباحثين- تشكل أبرز عوامل الفشل الدراسي، حيـث يواجه المعلمون في المدارس تحديات جمة في التعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة:

قد ينجم عن صعوبات التعلم جملة من المشكلات النفسـية والاجتماعيـة التـي تجعـل العديـد من الأطفال يشعرون بالفشل ويسيئون التصرف. ومن أبـرز هـذه المشـكلات: تـدني تـدني مفهوم الذات، والمشكلات الاجتماعية، والمشكلات النفسـية. وتبـرز هـذه المشـكلات لـدى الاطفال الذين يعانون من صـعوبات الـتعلم وخاصـة عسـر القـراءة ، حيـث ان هـؤلاء الاطفال يحتاجون الى الاهتمام ورعاية نفسية واجتماعيـة مـن قبـل أسـرهم والاخصـائيين وذلك لتحقيق أعلى درجة من التكييف النفسي والاجتمـاعي لهـؤلاء الاطفـال مـع المجتمـع المحيط بهم.

ولقد جاء غرض هذه الدراسة للتعرف على المشكلات النفسية الاجتماعية لدى طلبة عسر القراءة في مدينة القدس من خلال المدارس التي تحتوي صفوف الدعم التعليمي وذلك من أجـل تـوفير بيانات دقيقة تهدف لمساعدة أصحاب القرار في اتخاذ الإجراءات اللازمة للحد من عسر القراءة والمشاكل النفسية الاجتماعية التي تواجه هؤلاء الطلبة.

ومن هنا جاء الإحساس بمشكلة الدراسة كون الباحثة تعمل في مـدارس فيهـا أقسـام للتربيـة الخاصة، وهذه المدارس تختص بالطلبة ذوي عسر القراءة، ونتيجة لتكرار حدوث هذه المشـكلة لدى صفوف مختلفة وبالأخص طلبة الصفين الثاني والخامس الأساسيين رأت الباحثة أن الأمر لا محالة من دراسته للتعرف على هذه المشكلة (عسر القراءة) واحتمالية المشكلات التـي تترتـب عليها.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية:

1. ما المشكلات النفسية الاجتماعية لدى الطلبة ذوي عسر القراءة في فلسطين؟
2. هل هناك فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى (= 0.05) فـي المشـكلات النفسية الاجتماعية لـدى الطلبـة ذوي عسـر القـراءة بـاختلاف الجـنس و بـاختلاف الصف الدراسي؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الى التعرف على:

1. المشكلات النفسية والاجتماعية لدى الطلبة ذوي عسر القراءة في فلسطين.
2. علاقة المشكلات النفسية والاجتماعيـة لـدى طلبـة ذوي عسـر القـراءة فـي فلسـطين ومتغيرات الجنس والصف الدراسي.

أهمية الدراسة:

جاءت هذه الدراسة بهدف تسليط الضوء على المشكلات النفسية والاجتماعية التـي تواجـه الأطفال الذين لديهم عسر في القراءة كتدني تـدني مفهـوم الـذات ،المشـكلات الاجتماعيـة والمشكلات النفسية، والعمل على إيجاد حلول واقعية تمكن هذه الفئة من الوصول إلى التكيـف الاجتماعي والنفسي في حياتهم، ومن هنا تظهر أهمية هذه الدراسة للأسباب التالية:

1- قلة الدراسات التي تناولت موضوع " المشكلات النفسية الاجتماعية لدى صعوبات الـتعلم وخاصة فئة عسر القراءة ".

2- أن الهدف الأهم لهذه الدراسة هو تسليط الضوء على المشكلات النفسية الاجتماعيـة لـدى طلبة عسر القراءة ، مما يساهم في توعية المعلمين والاهالي والمجتمـع المحلـي تجـاه المشكلة والتعرف إلى طرق التغلب عليها.

حدود الدراسة:

تتلخص محددات الدّراسة في :

أولاً: الحدود الجغرافية:

اقتصرت هذه الدراسة على معرفة بعض المشكلات النفسية والاجتماعية لدى الطلبة ذوي عُسر القراءة في مدينة القدس .

ثانياً: الحدود الزمانية:

تم تطبيق هذه الدراسة في العام الدراسي الثاني (2012-2013)

ثالثاً: الحدود المكانية:

اقتصر تطبيق هذه الدراسة على مدارس حكومية وخاصة في مدينة القدس تحتوي على مراكز الدعم التعليمي.

رابعاً : الحدود المفاهيمية:

ستقتصر التعريفات الإجرائية للمفاهيم التي سترد في الدراسة على التعريفات التي ستوردها الباحثة وستعرفها اجرائيا.

خامسا: الحدود الإجرائية:

تحددت الدراسة بإجراءاتها البحثية التي تتمثل فيما يأتي:

1- محددات تتعلق بوصف المشكلات النفسية والاجتماعية عند طلبة عسر القراءة في الصفين الثاني والخامس الأساسيين.

2- محددات تتعلق بمناهج البحث المستخدمة بالدراسة وهي (المنهج الوصفي والتحليلي)

3- محددات تتعلق بالتحاليل الإحصائية (MANOVA)

سادسا: معوقات الدراسة:

واجهت الباحثة بعض المعوقات منها (صعوبة الحصول على إذن لتطبيق الدراسة على مدارس منطقة القدس لخصوصية سياسية تتعلق بالسلطة المشرفة على التعليم)، إلا أن الباحثة تخطت هذه الصعوبة بإقناع الجهات المسؤولة بأهمية الدراسة والفائدة التي ستعود على الفئة المستهدفة جراء ذلك .

التعريفات النظرية والإجرائية:

عسر القراءة: خلل عصبي دائما ما يتوارث في العائلة ، وهذا الخلل يختلف في درجات شدته ويظهر على شكل صعوبات في اللغة الاستقبالية والتعبيرية بما فيها المعالجة الفونولوجيه في القراءة والتهجئة. الديسلكسيا ليست نتاج قلة تحفيز أو خلل في الحواس أو تدريس غير جيد ، أو نقص الفرص البيئية ، أو أية ظروف سلبية أخرى ولكنه يحدث مع وجود كل هذه الحالات" (البحيري ، 2007، ص34).

ويعرف طلاب عسر القراءة في الدراسة الحالية اجرائياً على أنهم : الأطفال الذين تصنفهم مدارسهم على أن لديهم قصوراً أو عجزاً في القراءة وذلك وفقاً لأدوات التشخيص التي يستخدمها المعلمون في هذه المدارس.

المشكلات النفسية الاجتماعية : المشكلات المتمثلة في عدم القدرة على إقامة علاقات اجتماعية مدرسية جيدة، أو تكوين صداقات أو التفاعل الاجتماعي، أو التكيف الشخصي الاجتماعي، تدني تدني مفهوم الذات (خزاعلة ، 2011).

وتعرف المشكلات النفسية الاجتماعية في الدراسة الحالية إجرائياً على أنها: تلك المشكلات التي قد يعاني منها الطلبة الذين يعانون من عسر القراءة والتي سيتم التعرف إليها من خلال المقياس الذي قامت الباحثة باستخدامه ويقيس الأبعاد التالية : تدني تدني مفهوم الذات ، المشكلات الإجتماعية ، المشكلات النفسية

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

مقدمة

تتقاطع الاعاقة في التعلم مع معوقات اخرى تتشابه في الاعراض و المظاهر، الا ان بعض الاطفال الاسوياء قد يتعرضون الى انحراف في مستوى الانجاز التحصيلي او يتعرضون لاشكالات مع معلميهم والموجهين في المدارس، وهذه الانحرافات والاشكاليات لا تدخل في نطاق الصعوبة في التعلم، بقدر ما يمكن ان تحل عبر الاخصائي التربوي او النفسي ضمن اطار العمل العام.

ويتفق العديد من علماء النفس والتربية ان النظرية ازاء الطلبة ذوي صعوبات التعلم (قصورا في قدرات نمائية واكاديمية) يجب ان تتغير الى نظرية انهم اشخاص مختلفون عن الاشخاص العاديين، مع التأكيد على أهمية بناء أساليب تعلم تلائم حاجات ورغبات الطلبة ذوي صعوبات التعلم والتي تساهم في تحسن اداء الطلبة أكاديمياً (عبيد، 2013)

مفهوم صعوبات التعلم

تؤكد مجل تعريفات صعوبات التعلم على نقاط رئيسية تتلخص بما يلي: ان الطفل ذوي صعوبات التعلم لديه تأخر اكاديمي، ليس لديه نمط مميز للنمو، قد يكون او لا يكون لديه خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، قد لا ترجع الصعوبة لديه الى عوامل سوء البيئة، قد يكون او لا يكون متخلفا عقليا او مضطربا انفعاليا (خليفة، عيسى 2009)

التعريف الفيدرالي الامريكي لصعوبات التعلم

اضطراب او خلل في واحدة او اكثر من العمليات النفسية الاساسية المتعلقة باستخدام اللغة او فهمها سواء كان ذلك شفهياً او كتابياً بحيث يتجسد هذا الاضطراب في نقص القدرة على القراءة او التهجي او اجراء العمليات الحسابية والذي قد يرجع الى قصور في الادراك الحسي او اصابة الدماغ او العسر القرائي او الحبسة النمائية ولا يرجع الى اعاقة بصرية او سمعية او حركية او اضطراب انفعالي او ظروف بيئية او اقتصادية (خليفة، عيسى 2009)

عسر القراءة (Dyslexia):

في اواخر الستينات من القرن العشرين، بدأ اهتمام الباحثين في التعرف على الاختلافات المتكررة بين المعسرين قرائياً " الدسلكسيا" وبين القراء العاديين، وانه يمكن ان توجد صعوبات خاصة وقدرات خاصة عند الافراد في الوقت نفسه، و في العام 1986 عرّفت المنظومة العالمية للاعصاب الدسلكسيا بأنها: خلل لدى الاطفال الذين - على الرغم من الممارسات الصفية التقيلدية - يفشلون في اكتساب المهارات اللغوية الخاصة بالقراءة والكتابة والتهجئة التي تتوائم وقدراتهم العقلية، وأضافت المجموعة التابعة لمنظمة الاعصام العالمية " ذاتها" تعريفاً آخر للدسلكسيا والتي اعتبرته خللا يظهر في صعوبة علم القراءة على الرغم من التدريس التقليدي والذكاء المناسب وتوافر الفرص الاجتماعية والثقافية، وهذا الخلل مصدره صعوبات معرفية اساسية عضوية الأصل (السعيدي، 2009)

وعرف فريرسون عسر القراءة بأنه: " عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم الفرد بقراءته قراءة صامته أو جهرية " (جدوع، 2007، ص125). ويعرف عسر القراءة أيضا بأنه: "اضطراب أو قصور أو صعوبات نمائية والذي يشكل حالة حادة من صعوبات تعلم القراءة تحدث لبعض الأطفال والمراهقين والبالغين (البطاينة وآخرون ، 2005 ، ص 139)

والتعريف المهم الذي ظهر للدسلكسيا هو أنه "عبارة عن تشويشات صعبة في مهارة القراءة تمنع من امتلاك عملية قراءة مناسبة للقدرة العقلية الموجود عند القارىء" (عبيد ،2013 ص108).

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف عسر القراءة على أنه: إحدى إعاقات التعلم التي تصيب الفرد مبكراً كغيرها من إعاقات مرحلة النمو لدى الأطفال، وهي تُعبر عن خلل أو قصور أو اضطراب في القدرة على القراءة والتي تُعرف " ديسلكسيا".

نسبة انتشار عسر القراءة:

تختلف الدراسات في تحديد نسبة الانتشار لظاهرة صعوبات القراءة بين طلبة المدارس، وتشير بعض الدراسات إلى أن نسبة الأطفال ذوي صعوبات القراءة في المدارس العادية تتراوح ما بين (3-6%)، في حين تشير دراسات أخرى أن (10%) من طلبة المدارس يعانون من صعوبة القراءة (عبيد، 2013).

العوامل المسببة للعسر القرائي:

تعد القراءة إحدى المحاور الأساسية في مجال صعوبات التعلم الأكاديمي وذلك لكون صعوبة التعلم تشكل سببا رئيسياً للفشل المدرسي مما يؤدي بالتالي إلى القلق وانخفاض الدافعية وتقـدير الذات. ونظراً لتداخل العوامل التي تقف خلف عسر القراءة ، لقد قام الباحثون بتقسيمها إلى ثلاثة عوامل :

العوامل الجسمية:

إن أي تغير في تركيبة الأعضاء يؤدي إلى انحرافات في النتائج الوظيفيـة لهـذه الأعضـاء، وتبرز العوامل الجسمية على شكل اختلالات في الوظيفة العصبية للأعضاء المسؤولة عن التعلم (كاضطراب السيطرة أو السيادة المخية)، نتيجة لتلك العوامل التي تعزى إلى التركيب الـوظيفي والعضوي. ونظراً لارتباط القراءة بالوظائف السمعية والبصرية فمن الطبيعي أن ترتبط عسـر القراءة بهما ارتباطاً وثيقاً، وعليه يمكن القول أن العوامل الجسمية السمعية والبصرية تلعب دوراً كبيراً في عملية تعلم القراءة والتي تتم من خلال عمليات الإدراك التـي مـن خلالهـا تميـز المثيرات الحسية التي تحصل عليها من خلال الحواس (عبيد ،2013)

العوامل البيئية:

يعود فشل الأطفال في اكتساب المهارات القرائية إلى الظروف البيئية المحيطة بهـم أثنـاء تعلم القراءة، فالمدرس هو الحجر الأساس في عمليات التـدريس واكسـاب الطالـب مهـارات القراءة. فالزمن المخصص لتعليم مهارة القراءة له دور كبير في تعلم القراءة ، فكلمـا أعطـي الطالب زمناً أكبر لممارسة القراءة كانت فرصته لتعلم القراءة أكبر ، فحرمان الطفل من القـدر الكافي لتعلم مهارة لقراءة يصبح أكثر عرضة لصعوبات تعلم القراءة ، بالإضـافة إلـى عـدم تشجيع الطلاب على القراءة الحرة التي تساهم في الحد من صعوبات تعلم القـراءة . (البطاينـة وأخرون، 2005):

العوامل النفسية:

تتطلب القراءة من الفرد الاستعداد الجسمي والعاطفي والنفسي لكي يصبح قادراً على تعلـم واتقان القراءة، وتظهر لدى الأطفال مجموعة من العوامل النفسية التي تشكل السـبب الـرئيس وراء عسر القراءة وهي: اضطراب فـي الإدراك السـمعي، اضـطراب الادارك البصـري،

الاضطرابات اللغوية، اضطرابات الذاكرة ، اضطرابات الانتباه الإدراكي، وانخفاض مستوى الذكاء (البطاينة وأخرون، 2005).

أعراض صعوبة القراءة:

هناك العديد من الأعراض التي ترتبط بشكل وثيق مع صعوبات القراءة ومنها:(عبيد،2013)

1- وجود قدرة عقلية متوسطة أو أعلى، يصاحبها تحصيل دراسي منخفض لا يتسق مع مستواها.
2- ضعف في عمليات تكوين المفاهيم التي تصور المدركات البيئية.
3- ضعف في الإدراك السمعي ويتمثل في اضطراب اللغة أو صعوبة دمج الأصوات وتتابع الكلمات.
4- ضعف في الادراك البصري ينعكس في سوء تنسيق بين حركة اليد والعين أو صعوبة في تمييز الشكل والأرضية وعدم ادراك العلاقات المكانية.

الخصائص المميزة لذوي عسر القراءة:

يشير كل من (الخطيب ، 2007، السرطاوي ، 2009) إلى أن المصابين بعسر القراءة لهم خصائص متنوعة ، فبعضها يتعلق بخصائص القراءة وبعضها يتعلق بطبيعة الاضطراب اللغوي والعلامات العصبية ، وأخرى تتعلق بملامح اجتماعية ونفسية ، ومن هذه الخصائص:

البطء الواضح في اكتساب مهارة القراءة: يعد البطء في اكتساب مهارة القراءة من أهم الخصائص المميزة لذوي عسر القراءة ، حيث يستمر الأطفال المصابون بعسر القراءة في استخدام القراءة الكلية حتى بعد الصف الرابع والخامس.

البطء الواضح في القراءة: يحتاج طفل عسر القراءة إلى وقت أطول للتعرف على الكلمة وقراءتها ، كما يكون أبطأ في تحليل الكلمة إلى الحروف المكونة لها ، بحيث تكون هذه الصعوبة عندما تكون الكلمة غير مألوفة للطفل أو تتكون من عدد كبير من الحروف.

التعرف إلى الحروف وقراءتها في أوضاع محددة فقط : يتمكن الطفل المصاب بالعسر القرائي إلى التعرف على الحرف بشكل منفرد أو عندما يكون في موقع محدد من الكلمة ولكن يجد صعوبة في التعرف على الحرف في بداية الكلمة أو وسطها أو نهايتها نتيجة لتغير شكلها خاصة حروف (ع،غ، ك،ل) (القريوتي ،2001).

حذف حرف أو أكثر من الكلمة الواحدة : إن طفل عسر القراءة يحذف حروفاً أو يضيف عليها حروفاً أخرى أو يبدل بعض الحروف في الكلمات الأخرى.

صعوبة التعرف إلى الحروف وقراءتها : تكمن هذه الصعوبة في ملاحظة الاقتران بين الصوت والحرف الدال عليه ، بحيث تكون هذه الصعوبة في جميع الحروف.

الخلط بين الحروف: حيث أن طفل عسر القراءة يخلط بين الحروف خاصة المنقطة والتاء المربوطة والهاء في أخر الكلمة والألف المقصورة والياء في أخر الكلمة.

الخلط بين الحروف التي تختلف أصواتها بسمة صوتية واحدة : يكون هذا الخلط بين الحروف المهموسة مثل حرف (س) والحروف الجهرية مثل حرف (ز) ، بحيث أن الخلط بين الحروف المفخمة وغير المفخّمة تستمر حتى مراحل دراسته المتقدمة تصل إلى الصف السابع.

تجنب القراءة بصوت عال أو مسموع : يفضل أطفال عسر القراءة القراءة الصامته كي لا يتم ملاحظة الأخطاء التي يرتكبوها فيتعرضون للاستهزاء من الآخرين (عواد ،2009).

الاعتماد على حفظ الكلمات : حفظ الجمل والعبارات دون فهم المعنى ، حيث يعجز الطفل عن قراءة العبارات في سياقات مختلفة.

حذف الكلمات الصغيرة في القراءة : يحذف طفل عسر القراءة أدوات الربط عند قراءة الجمل مثل حروف الجر أو حروف العطف.

تشخيص الأطفال ذوي عسر القراءة:

هناك العديد من أنماط عسر القراءة والتي تختلف من شخص إلى أخر نظراً لنوعها وحجمها عند الشخص، ففي عسر القراءة تبرز الحاجة إلى تشخيص دقيق وواضح حتى يتمكن المعلم من التعامل معها ومعالجتها. وتمر عملية التشخيص بعدة مراحل وتبدأ المرحلة الأولى بملاحظة معلم الصف لقراءة الطالب في الغرفة الصفية واعطائه الملاحظات على قراءة الطالب، ويظهر مؤشر عسر القراءة لدى الأطفال من خلال تتبع تكرار وقوف الطالب أثناء القراءة عند كلمة دون أن يتكلم بشيء، وهذا يعني أنه لا يستطع تطوير استراتيجية تمكنه من التعرف إلى صور الحروف وأصواتها، أو أنه غير قادر على ربط أصوات الحروف معا لتكون كلمة وبالتالي جملا. ويكون تركيز هؤلاء الأطفال في الغالب على تفسير الرموز دون الانتقال إلى المعنى المراد من هذه الكلمات والجمل مما يجعل قراءتهم غير ناجعة. (البطاينة واخرون ،2005).

وتضم المرحلة الثانية نوعين من التشخيص

أولاً: التشخيص الرسمي وهو الذي يقوم على استخدام اختبارات مقننة ذات معايير مرجعية لتحديد قدرة الطفل على القراءة ومستوى التحصيل فيها، ومن الأمثلة عليه:

- الاختبار المقنن لتشخيص القراءة: وهو اختبار يعمل على قياس المهارات النوعية للقراءة لفظياً وهذه المهارات هي:
  1- المفردات السمعية: معاني الكلمات، أجزاء الكلمات، التمييز السمعي، وتحليل النطق.
  2- الفهم القرائي: قراءة الكلمة، الفهم القرائي، معدل القراءة، القراءة السريعة.
- -اختبار دوروين: ويقوم هذا الاختبار بقياس مهارات التعرف إلى الكلمات من خلال التعرف إلى الحروف ، التعرف إلى الكلمات ، التعرف إلى اصوات النهايات.
- اختبار الفهم القرائي (لوايدرهولت) : يقسم هذا الاختبار الفهم القرائي إلى :

معاني المفردات العامة، المتماثلات، فقرة قرائية، اختبارات فرعية هي: المفردات الرياضية ومعاني المفردات الاجتماعية، مفردات علمية. (سالم ، 2003)

ثانياً: التشخيص غير الرسمي وهي اختبارات لا يتم فيها استخدام الاختبارات المقننة ولكن لا بد من القيام بفحص مستوى القراءة عند الطفل وأخطائه من الكتب والمواد التعليمية المستخدمة في الفصل الدراسي، وفي هذه الحال يتم ملاحظة استجابات الطفل عند القراءة وبناء عليه يحدد مستوياتهم القرائية ودرجة اتقانهم للقراءة في ذلك المستوى الصفي. وتبرز أهمية تنوع الوسائل المستخدمة لتشخيص أخطاء القراءة من خلال تمكين المعلمين من التعرف إلى نقاط القوة والضعف لدي الأطفال والتي تكون نقطة الانطلاق لوضع الخطة العلاجية والتي تهدف إلى تعزيز نقاط القوة وتساهم في معالجة نقاط الضعف، وعليه يمكن تصنيف المستوى القرائي للطالب بعد إجراء عمليات التشخيص في ثلاثة مستويات هي (البطاينة وآخرون ،2005):

1- **المستوى الاستقلالي:** وهو قدرة الطالب على القراءة بمستوى صفه وعمره بمستوى اتقاني يصل إلى 100%.
2- **المستوى التعليمي:** وهو قدرة الطالب على القراءة بمستوى صفه وعمره بمستوى اتقاني يصل إلى 75%.
3- **المستوى الاحباطي أو الاخفاقي :** وهو قدرة الطالب على القراءة بمستوى صفه وعمره بمستوى اتقاني يصل إلى 50% أو أقل.

المحكات التشخيصية في عسر القراءة ومجالات التقييم

يتعامل عدد كبير من المختصين مع ظواهر عُسر القراءة أو الصعوبة في تعلم واكتساب المهارة، في حين عند تشخيص عسر القراءة لا يعتمد المختصون على محكات التفاوت أو التباين بين درجات التحصيل في القراءة والقدرات العقلية في تشخيص هذا الاضطراب فحسب، إنما يتم الاعتماد على محكات تشخيصية أخرى في تحديد المشكلات التي يعاني منها الطالب، وأبرز هذه المحكات (السرطاوي وآخرون،2009):

محك الاستبعاد: ويتضمن أية إعاقة حسية أو حركية أو إداركية يمكن أن تكون سبباً في مشكلة القراءة التي يعاني منها الطفل، واستبعاد الاضطراب الانفعالي والحرمان البيئي، الثقافي، الاجتماعي، الاقتصادي، من أسباب عسر القراءة التي يعاني منها الطالب.

محك الاضطراب اللغوي: هو أحد انواع الاضطرابات اللغوية الخاصة، ويتصف بوجود صعوبات في حل الرموز وتهجئة الكلمات، ويكون المصدر الرئيس للعجز نتيجة العمليات الفونولوجية (العمليات الصوتية)، وفي أغلب الاحيان تكون صعوبة حل رموز الكلمات المنفردة غير متوقعة بالمقارنة مع السن والقدرات المعرفية والاكاديمية الأخرى، وهي غير ناتجة عن القدرات النمائية العامة أو لوجود إعاقة حسّية، ويظهر عُسر القراءة على شكل صعوبات متنوعة في عدة مستويات لغوية، بالإضافة إلى صعوبة تعلم مهارة القراءة، فإن عسر القراءة عادة ما يشمل مشكلات أخرى في اكتساب مهارة الكتابة والتهجئة.

محك الاضطراب العصبي: يعتبر من محكات صعوبات التعلم المحددة عصبية المنشأ، ومن سماته صعوبة التعرف الصحيح إلى الكلمات وضعف التهجئة وضعف القدرة على تفسير الرموز، وتنتج هذه الصعوبات عن عجز في المستوى الفونولوجي من اللغة، والتي لا تتناسب مع القدرات الادراكية والتعليم المناسب.

الظروف الاجتماعية والثقافية والاقتصادية غير الملائمة وصعوبة القراءة: تكون درجات الطفل الذي ينحدر من خلفية اقتصادية أو اجتماعية غير ملائمة منخفضة على الرغم من أنه لا يعاني من إعاقة عقلية، بحيث يعود هذا الإنخفاض إلى الخلفية الثقافية والمعرفية عند الطفل مثل القيم الثقافية السائدة أو غياب أحد الوالدين، أو دخل الأسرة.

الاضطراب الانفعالي: عدم القدرة على التعلم لأسباب غير واضحة. وتسبب صعوبة القراءة مشاعر سلبية لدى الطفل الذي لا يتمكن من تعلم مهارة القراءة ، بحيث يظهر تدنياً في تقدير الذات وفشلاً وإحباطاً في تعلم هذه المهارة (العزة، 2002).

محك التربية الخاصة: تبرز الحاجة إلى هذا المحك من حاجة هذه الفئة من الأفراد إلى طرق تعليم خاصة من أجل التغلب على مشكلة القراءة أو التخفيف من شدتها، وذلك بسبب عدم فعالية أو جدوى الطرق العادية للتدريس المتبعة مع الطلبة، ويعمل المختصون على استحداث وتصميم طرق التعليم الخاصة لمعالجة أوجه القصور أو الضعف في مهارة القراءة (عوّاد، 2009).

الأساليب العلاجية في علاج صعوبات القراءة (الدسلكسيا):

لقد تبين من ان صعوبات القراءة تكون بتفسير رموز ونطق حروف الكلمة وفهم معنى الكلمة والجملة التي تضمنها، والفقرة والنص القراءة ككل، فضلاً عن القراءة السريعة مع الفهـم، لـذا فهناك طرق تستهدف علاج صعوبة تفسير الرموز اللغوية وقراءتها، بعضـها يبـدأ بـالحرف وبعضها يبدأ بالكلمة (عبيد،2013)

وتختلف الطرائق والاساليب العلاجية بما يتناسب مع كل مستوى من مستويات قراءة الطلبـة، فالأشكال الصوتية يمكن ان تستخدم في مع الطلبة الذي لا يقدرون على تفسير رموز الكلمـات وقراءتها بالطرائق العادية في التعليم (السعيدي، 2009)

تتعدد الأساليب في علاج صعوبات القراءة " الدسلكسيا" وأكثر هذه الأساليب شيوعاً:

أسلوب تعدد الحواس (VAKT)

تعتمد هذه الطريقة على التعليم متعدد الحواس اي الاعتماد على الحواس الأربع: البصر، السمع، الحاسة الحركية، اللمس، في تعلم القراءة. فاستخدام اسلوب الحواس المتعددة في التعليم يعزز من قدرة الطلبة على القراءة ويطورها (السعيدي، 2009)

أسلوب هيج – كيرك

وتعتمد هذه الطريقة على القراءة الصوتية بطريقة منظمة من خـلال اعطـاء الطفـل التغذيـة الراجعة بعد تصحيح الاجابة، وتقوم على استخدام الحروف الساكنة ثم المتحركة وتعليم أصواتها ونبراتها للطفل (عبيد،2013)

أسلوب جيلنجهام

وتستخدم مع الأطفال الذي لا يقدرون على تفسير رموز الكلمات وقراءتها بالطريقـة العاديـة، وتقوم على التعامل مع الحروف الهجائية كوحدات صوتية، وتسمى أيضا بالطريقـة الهجائيـة، وتبدأ بتعليم الحرف ثم الكلمة ثم الجملة كما تسمى بالطريقة الترابطية وذلك لاعتمادها على:

- ربط الرمز البصري مع اسم الحرف وصوته.
- ربط حواس الطفل (السمع) مع سماع الطفل لصوته (عبيد،2013)

أساوب تكرار القراءة (الطريقة اللغوية)

وتعتمد على اعادة القراءة وذلك بهدف منح الطفل فرصة لتكرار القراءة وتنمية الطلاقة الشفهية لديه، تطوير لغته (السعيدي، 2009)

أبرز المشكلات التي يعاني منها الطلبة أثناء القراءة والية التعامل معها:

 **المعكوسات**

وهي ميل الطفل للكتابة/ القراءة بطريقة معكوسة، اذ يعاني عسير القراءة من هذه المشكلة بحيث يكتب شكل معكوس ينتج ما يسمى (بالكتابة بالمرآة) وعليه يقترح التعامل مع هذه المشكلة كما يلي:

- التركيز على حرف واحد كل مرة.
- استعمال الكلمات المحيرة (يرتكب بها اخطاء) من خلال وضعها على شكل حروف محسوسة (تعزيز حركي).
- كتابة الحروف المحيرة بلون مختلف.
- كتابة الحروف ولفظها أثناء الكتابة.
- استعمال ادوات التركيب (عبيد،2013)

 **الاشارة بالاصابع وتحريك الشفاه**

يعتبر هذا الاسلوب من خصائص السلوك الطبيعي في مراحل القراءة المبكرة، ومع ذلك فأن الاشارة بالاصابع وتحريك الشفاه يعمل على تثبيط القراءة بطلاقة وتقليل عملية الاستيعاب، وعلي يقترح التعامل مع هذا المشكلة كما يلي:

- الابتعاد عن اختيار مواد القراءة الصعبة.
- توعية الطلبة انه هذه الحركات قد تبطئ تقدمهم في القراءة
- استعمال ادوات الاشارة بدل من الاصابع.
- قد تكون هناك حاجة لتذكير الطلبة بحركة شفاههم.

 **عد القدرة على القراءة الصامتة**

ينبغي ان يهدف الارشاد العلاجي الى توجيه الطلبة للقراءة بصمت والثناء على أهمية القراءة الصامتة، لذا يجب ان تتم القراءة الشفهية وهنا يحتاج الطلبة الى التحفيز والتشجيع لتنمية القراءة الصامتة لديهم.

وعليه فقد اقترح كل من وونج (1986) و غانج (1985) الاستراتيجيات التالية للتعامل مع هذه المشكلة كما يلي:

- الوعي بالغاية من القراءة
- معرفة استراتيجيات القراءة
- استيعاب الذات ومراقبتها.
- النظر التلقائي للخلف اثناء القراءة.
- لفت انتباه الطلبة.
- وصف مسبق للدرس.
- تقويم الاداء
- ربط المادة المتعلمة بمجالات أخرى.
- توفير التغذية الراجعة حول صحة الاداء واعطاء التعزيز (عبيد،2013)

المشكلات النفسية الاجتماعية لدى طلبة عسر القراءة:

تظهر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم " ممن لا يتلقون العناية المناسبة" مشكلات في التأقلم النفسي والاجتماعي مع أسرهم ومع البيئة المحيطة فيهم، وتنتج عن صعوبات التعلم الأكاديمية مشكلات عديدة في الجوانب الشخصية أو الاجتماعية. لذلك تبرز أهمية الاهتمام بالجانب الاجتماعي والانفعالي للإفراد ذوي صعوبات التعلم بالتوازي مع الجانب الأكاديمي، وتلعب مهارات الحياة الاجتماعية دوراً بارزاً في مجال حياة الفرد لأهميتها البالغة في تحقيق التكيف الشخصي الاجتماعي (خزاعلة، 2011). وبحسب الآراء حول أسباب العجز في المهارات الاجتماعية والانفعالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، فان هناك مجموعة من الفرضيات التي ترى أنه قد يعود إلى ضعف في المهارات اللغوية والاتصال، بالإضافة إلى مشكلات أكاديمية والصعوبة في فهم انفعالات الآخرين، وتدني تدني مفهوم الذات. كما أن عدم القدرة على المعاجلة المعرفية وصعوبة حل المشكلات تلعبان دوراً مهما في المشكلات الاجتماعية والانفعالية لذوي صعوبات التعلم (خزاعلة والخطيب، 2011).

تدني مفهوم الذات

يمكن تعريف تدني مفهوم الذات "بأنه الفكرة الكلية التي كونها الفرد عن نفسه ، من خلال نظرته إلى قدراته وإمكاناته المختلفة وإدراكه لنظرة الأخرين إلى هذه القدرات والإمكانيات" (محمد، 2010 ص70). ويشكل تدني مفهوم الذات الأكاديمي مكوناً اساسيا من مكونات تدني

مفهوم الذات، وتنشئ توجهات الفرد ومشاعره نحو التحصيل من خلال مواقف معينـة تتشـكل وفقاً لعلاماته في الاختبارات التحصيلية المختلفة، ويظهر سلوك الفرد من حيـث قدرتـه علـى التحصيل وتأدية الواجبات الأكاديمية بالمقارنة مع الآخرين في ذات المرحلة التعليمية (محمـد، 2010). وهناك علاقة متطورة بين تدني مفهوم الذات والنجاح المهني والأكـاديمي، إذ يعتبـر تدني مفهوم الذات مقياساً لتكّيف الإنسان في حاضره ومستقبله، ويكمن في مدى وعـي الفـرد لصفاته ونقاط القوة ونقاط الضعف لديه، ومدى اختلافه أو تشابهه مع الآخرين، وعليه يبـدو أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم بحاجة للمساندة والدعم لتمكيـنهم مـن التعـرف علـى الضـعف الأكاديمي والاجتماعي والانفعالي لديهم، بحيث يمتلك الطالب الإمكانية والقـدرة علـى تطـوير مهارات المواجهة اللازمة (ذاتياً) التي تؤهله للتعامل مع المتطلبات والصعوبات المتعددة فـي المدرسة والحياة بشكل عام (خزاعلة،2011).

المشكلات الاجتماعية:

تظهر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم العديد من المشكلات الاجتماعية والنفسـية والتـي تعزى إلى مشكلاتهم في بناء وإقامة العلاقات الاجتماعية، ولأن الناس بشكل عام يرغبون فـي صداقة أشخاص سعداء ويتحاشون التعامل مع الأشخاص الكئيبـين، وبـذلك ينحصـر تـأثير الانفعالات السلبية على الحالة النفسية للطفل فقط، والتي تؤثر بدورها على التعليم والتعلم والنماء والعلاقات الاجتماعية مع الآخرين (خزاعلة،2011).

المشكلات النفسية:

يعرف المشكلات النفسية على أنه "مرض يؤدي إلى الشـعور بـالحزن واليـأس والعجـز والخمول ونقص الطاقة وعدم الرغبة في مزاولة الأنشطة التي كان الطفل في السابق يرغبها أو يحبها" (مجيد،2008 ص93). وتبرز العديد من الأعراض للاكتئاب مثل: الانسحاب الاجتماعي، الحزن الشديد، الانهزامية، قلة الحركة، عدم الرغبة في مزاولة الحياة بشكل طبيعي مثل الذهاب للمدرسة، الشعور بالذنب، الشعور بالعجز في مواجهة المشاكل التي تواجهه، التشتت في الانتباه وضعف التركيز وانخفاض المستوى الدراسي للطفل بشكل مفاجىء (مجيد،2008).

الدراسات السابقة:

قام بعض الباحثين والمتخصصين في التربية الخاصة بدراسة المشكلات النفسية والاجتماعية الشخصية والانفعالية والسلوكية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام وذوي صعوبات التعلم بشكل خاص. ولندرة الدراسات التي بحثت في المشكلات النفسية والاجتماعية لدى الطلبة ذوي عسر القراءة بشكل خاص، فقد قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم بشكل عام وعن المشكلات التي يعاني منها أطفال الفئات الأخرى من التربية الخاصة.

الدراسات العربية:

قام الزيات (1988) بدراسة استهدفت دراسة بعض الخصائص الانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية. وتكونت عينة الدراسة من (344) تلميذا يمثلون الصفوف من الثالث الابتدائي إلى الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة ولكن (202) فقط أكمل منهم مقياس تقدير الخصائص السلوكية لصعوبات التعلم واختبار تقدير الذات. ويتضح من الدراسة أن أكثر أنماط صعوبات التعلم شيوعا لدى تلاميذ العينة الأنماط المتعلقة بالانتباه والفهم والذاكرة، كما أوضحت الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين ذوي صعوبات التعلم وبين أقرانهم العاديين في أبعاد تدني مفهوم الذات، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي صعوبات التعلم وبين أقرانهم العاديين في أبعاد التوافق الشخصي.

وأعدّت شيخة (1993) دراسة بهدف التعرف إلى مستوى الكفايات المدركة للطلبة ذوي المشكلات التعليمية والعاديين والمتفوقين أكاديميا ، والتعرف على ما إذا كانت مستويات الكفايات المدركة تختلف باختلاف الجنس والمرحلة الدراسية. تكونت عينة الدراسة من (450) طالبا وطالبة من صفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي، حيث تم اختيار (10) مدارس من مديرية عمان الأولى " (5) مدارس للذكور و(5) مدارس للإناث". وللتعرف إلى الفروق في الكفايات المدركة بين الفئات الثلاث قامت الباحثة بتطوير صورة عربية مقياس هارتر. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المتفوقين أكاديمياً والطلبة العاديين وكانت هذه الفروق لصالح المتفوقين أكاديمياً، كذلك لاحظت الباحثة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المتفوقين أكاديمياً والطلبة ذوي المشكلات التعليمية لصالح المتفوقين أكاديمياً، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي المشكلات التعليمية لصالح الطلبة العاديين. وأوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية وإن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين فئـة الطلاب والمستوى الدراسي على مقياس الكفاية المعرفية، وعـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائية في مستوى الكفايات المدركة تعزى للجنس.

قامت الهاجري (2002) بدراسة لبعض الخصائص الشخصية والانفعالية لدى عينة من ذوات صعوبات التعلم في القراءة والعاديات في المرحلة الإبتدائية في مملكة البحرين ، حيـث هـدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى الخصائص السلوكية والانفعالية لدى طالبات ذوي صعوبات التعلم والطالبات العاديات من خلال المتغيرات الآتية : القلق والمشكلات النفسية والانبساط والعصبية. اشتملت العينة على (50) طالبة من ذوات صعوبات التعلم و (50) طالبة من العاديات، حيـث أشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في متغير القلق بين الطالبات العاديات وصعوبات التعلم لصالح صعوبات التعلم ، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في متغير المشكلات النفسية بين الطالبات العاديـات وصـعوبات الـتعلم لصالح صعوبات التعلم ، وكذلك بين المجموعتين في متغير العصبية لصـالح مجموعـة ذوات صعوبات التعلم.

وأعد الزاير (2005) دراسة تهدف إلى معرفة الأعراض المشكلات النفسيقية للأطفال ذوي صعوبات التعلم. وتكونت العينة من (291) فرداً مـنهم (132) طالبـاً و (159) طالبـة تـم اختيارهم من (36) مدرسة تحتوي على غرفة مصادر في مدينة عمان ". وبعد استخدام الباحث لقائمة قياس المشكلات النفسية عند الأطفال اتضح من نتائج الدراسة وجود فـروق ذات دلالـة إحصائية عند ثلاثة أعراض فقط هي " انخفاض الشهية، كراهية المدرسة، والشجار" بين الذكور والإناث. أما باقي الأعراض فلم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصـائية تعـزى إلـى اخـتلاف الجنس. كما يتضح من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في " الأفكار الانتحارية، ونوبات البكاء، واضطرابات النوم، وانخفاض الشهية، والقلق حول وظائف الجسم، والإحساس بالوحدة، وكراهية المدرسة، والشعور بأنه غير مرغوب فيه" تعزى إلى اختلاف المرحلة الدراسية. بينمـا لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأعراض المشكلات النفسيقية الأخرى.

كما أقامت نادية (2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن نسبة انتشار عسر القراءة لدى طلبة الصفوف الثاني والثالث والرابع في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة رام ا والبيره فـي فلسطين. تألف مجتمع الدراسة من طلبة صفوف المرحلة الأساسية المختلطة في الصفوف الثاني والثالث والرابع الأساسي في المدارس الحكومية في محافظـة رام ا والبيـرة وبلـغ عـددهم

(13385(طالبا وطالبة ، وتكونت العينة من (1385) طالباً وطالبة وهو ما يعادل (15%) من مجتمع الدراسة. واستخدمت الباحثة ثلاث أدوات لجمع البيانات ، أولا: اختبار تحصيلي في اللغة العربية لقياس المهارات القرائية الأساسية ، ثانياً : اختبار غير لفظي لقياس القـدرة العقليـة ، وثالثاً : قائمة الخصائص السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم على معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن عدد الطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم في الصف الثـاني هـو (64)طالبا وطالبة من أصل (380) طالبا وطالبة بنسبة (17%) ، والصف الثالـث بلـغ عـدد الطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم هو (65)طالبا وطالبة من أصل (372) طالبا وطالبـة بنسـبة (14%) ، والصف الرابع بلغ عدد الطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم هو (92)طالبا وطالبة مـن أصل (533) طالبا وطالبة بنسبة (17%) ، كما كانت نسبة انتشار صعوبات التعلم أقـل لـدى الإناث منها لدى الذكور ، وبالإضافة إلى ذلك أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ما بـين مهارات القراءة والتحصيل في اللغة العربية عند الذين يعانون من صعوبات في القـراءة فـي الصفوف الثلاثة جميعها.

وقام كل من خزاعلة و الخطيب (2011) بأعداد دارسة هدفت إلى تقييم المهارات الاجتماعية والانفعالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية الرمثا. اشتملت العينـة علـى (238) طالباً من ذوي صعوبات التعلم. وبعد تطبيق مقياس المهارات الاجتماعية والانفعالية على العينة من أجل تقييم هذه المهارات أشارت النتائج إلى أن متوسط درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم كانت دون المتوسط على مجالات الأداة جميها. بالإضافة إلى وجود فروق بين متوسط درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم تبعا لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث كما ظهرت فروق بـين متوسط درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية وذلك لصالح طلاب الصف الخامس والسادس الابتدائيين، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية الخاصة بنوع صعوبة التعلم التي تعاني منها الفئة المستهدفة.

الدراسات الأجنبية:

كما قامت الباحثة بالاطلاع على دراسات أجنبية بهدف الإستزادة المعرفيـة فيمـا يتعلـق بموضوع الدراسة لتورد ما يأتي:

قام كارول وبيلي (1992)Carol & Billy بدراسة تهدف إلى معرفة مدى شـيوع أعـراض المشكلات النفسية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، تكونت العينة فيها مـن طلبـة المـدارس

الأساسية الحكومية والذين تتراوح أعمارهم من(8-11) عاماً وكان عددهم (53) طالباً وطالبـة "(37) طالبا و(16) طالبة". و لمعرفة العلاقة بين مقياس المشكلات النفسية ومقياسات الأهالي، وزع الباحثان قائمة المشكلات النفسية (CDI) على أهالي الطلبة المستهدفين، وأظهرت النتـائج أن (53%) من طلبة ذوي صعوبات التعلم سجلوا درجات فوق طبيعية على المقيـاس، وعـدم وجود فروق تذكر بين الذكور والإناث من حيث مستوى المشكلات النفسية، عدم وجود علاقـة بين النتائج التي أحرزها الأطفال وفقا لمقياس (CDI) ونتائج المقياس التي قـدمت إلـى أهـالي الأطفال.

وقدم بوشبر Buchbauer (1999) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين المشكلات النفسـية وتقدير الذات ودور الأسرة عند الأطفال والمراهقين ذوي صعوبات التعلم. تكونت العينـة مـن (214) طالبا وطالبة تتراوح أعمارهم (9-11) تم تقسيمهم إلى مجموعتين المجموعـة الأولـى من (113) من الطلبة العاديين، المجموعة الثانية تكونت من (101) من الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، واشتملت أدوات الدراسة على ثلاث أدوات هي: قائمة المشـكلات النفسـية للأطفـال، مقياس تدني مفهوم الذات للأطفال، قائمة التقدير الأسري. وأظهرت نتائج الدراسـة أن الطلبـة الذين لديهم صعوبات تعلم كانوا اقل ايجابية في تقـديرهم لـذاتهم وأن الإعـراض المشـكلات النفسيقية واضحة عندهم بشكل أكبر من الطلبة العاديين. وإن عدداً كبيراً منهم حققوا معـدلات عالية للاكتئاب، أما الطلبة الأصغر سناً فقد كانوا أكثر إيجابية في تقديرهم لذاتهم وأسرهم مـن الطلبة الأكبر سناً وكانت أعراض المشكلات النفسية عند الطلبة الأصغر سناً أقل مـن الطلبـة الكبار ذوي صعوبات التعلم، بالإشارة إلى عدم وجود فروق بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم في متغير الجنس.

وقام كل من باركاسيني وبيلياسكيتي Barkauskiene & Bieliauskaite (2002) بأعـداد دراسة لمعرفة المشكلات السلوكية والعاطفية لدى الأطفال الذين يعانون من صـعوبات الـتعلم مقارنة بالأطفال العاديين، تكونت عينة الدراسة من (67) من أولياء الأمـور الأطفـال الـذين يعانون من صعوبات التعلم و(60) من أولياء أمور الأطفال الذين لا يعانون من صعوبات التعلم ، وذلك من خلال ملئ مقياسات (إعداد الباحث)، وبعد تفريغ المقياسات وتحليلها تبين أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من الآم جسدية وحالات انعزالية واكتئابية، بالإضافة إلـى القلـق الزائد والعدائية وفرط الحركة وكثرة المشكلات الاجتماعية.

أما ديسون (Dyson, 2003) قد أجرى دراسة اسـتخدم فيهـا مقيـاس التكييـف النفسـي الاجتماعي العائلي هدف من خلاله إلى مقارنة الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية مع أشقائهم في

تدني مفهوم الذات العام ، القدرات الأكاديمية والكفاية الاجتماعية. اشتملت العينـة علـى (19) طفلاً من ذوي صعوبات التّعلم، وتمت مقارنتهم مع الطلبة العـاديين. وأوضـحت النتـائج أن الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية لا يختلفون عن أشقائهم في تدني مفهوم الذات العام والقدرات الأكاديمية الذاتية ، لكن ليهم كفاية إجتماعية أقل ومشكلات سلوكية أكثر من أشقائهم العاديين.

وفي دراسة أخرى قامت شارما (Sharma ,2004) بإجراء مقارنة لخصائص الشخصـية بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين في الصف الثالث والرابع والخامس في مدارس أساسية في الهند، حيث استخدمت الباحثة استبانة خاصة للكشف عن الخصائص الشخصية التـي طبقت على الطلبة ذوي صعوبات التعلم والعاديين. توصلت الباحثة في هذه الدراسـة إلـى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات في التكييف الانفعالي والاجتماعي، كما أوضـحت النتائج إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم الأكبر عمرا في العينة يميلون إلى إظهار سلوكيات غير تكيفية مقارنة بمن هم أصغر منهم.

تستنتج الباحثة من الدراسات السابقة ما يأتي:

1- لم تركز الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية على طلبة عُسر القراءة بشـكل خـاص ولكنها ركزت على طلبة صعوبات التعلم بشكل عام.

2- تناولت الدراسات السابقة الخصائص السلوكية والانفعالية والعاطفية لدى طلبـة صـعوبات التعلم ولم تتناول المشكلات النفسية – الاجتماعية لدى هذه الفئة من الطلبة.

3- اختلفت الدراسات السابقة بشكل عام من حيث الهدف، حيث أن بعض الدراسـات هـدفت التعرف إلى الخصائص الانفعالية عند طلبة صعوبات التعلم كدراسة (الزيات)، ودراسـات اخرى هدفت إلى معرفة الأعراض المشكلات النفسيقية والعلاقة بين المشـكلات النفسـية وتقدير الذات ودور الأسرة عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم كدراسـة الزايـر (2005) ودراسة (1999) Buchbaues .

1. أوضحت الدراسات السابقة إلى وجود مشاكل اجتماعية ، انفعالية ، سلوكية يعاني منهـا الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
2. تمكنت الباحثة من الاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد فكرة عامة عـن موضـوع المشكلات التي يعاني منها طلبة صعوبات التعلم بشكل عام.
3. وجود دراسات مشابهة للدراسة الحالية التي تناولت المشكلات النفسية-الاجتماعية عنـد طلبة عُسر القراءة من حيث المتغيرات التي استخدمت وهي الجنس والصف الدراسي.

الفصل الثالث

الطريقة والاجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها ومنهجها، والأدوات المستخدمة في جمـع المعلومات، وإجراءات الدراسة، والمعالجة الإحصائية.

أفراد الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصفين (الثاني والخامس) المسجلين في العام الدراسي 2013/2012 في مدارس شرقي القدس البالغ عددها (7) مـدارس (ملحـق 1) الـذين لـديهم صعوبات في القراءة والمتواجدين في صفوف خاصة بذلك وبلغ عددهم (178) طالباً وطالبـة. وعليه تُعد عينة الدراسة هي مجتمعها. ويبين الجدول (1) توزيع أفراد عينـة الدراسـة حسـب متغيري الجنس والصف الدراسي.

الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والصف الدراسي

	الجنس			الصف		
	ذكر	أنثى	المجموع	الثاني	الخامس	المجموع
العدد	102	76	178	79	99	178
النسبة	%57.3	%42.7	%100.0	%44.4	%55.6	100.0%

مبررات اختيار الصفين الثاني والخامس الأساسين في الدراسة:

1- طلاب الصف الثاني من الناحية الفسيولوجية يكتمل لديهم جهاز النطق في هذه المرحلـة العمرية ، كما أن في هؤلاء الطلبة تبدألديهم القدرة على تكوين جمل قصيرة تتكون مـن (2-3) كلمات ، بالإضافة إلى وضوح صوت الطفل وقدرته في التمييز بـين الحـروف المتقاربة في اللفظ والمتشابهة في الكتابة وإمكانية المعلم من تشخيص المكشلة إن وجـدت مثل (ج،ح،خ) (ر،ز) (س،ص).

2- أما الصف الخامس فهو بداية المرحلة الأساسية الثانية حسب النظام المتبع لتسمية المراحل حسب السلطة الفلسطينية.

أداة الدراسة:

قامت الباحثة بتطوير مقياس بالاستعانة بدراسة أحمد خزاعلة وجمال الخطيـب (المهـارات الإجتماعية والإنفعالية لدى طلبة صعوبات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات) مـن أجـل أخـذ فقرات للمقياس والتعديل عليها بما يناسب الدراسة والمرحلة العمرية والبيئة المحلية.

يتكون المقياس من عدة مجالات تقيس المشكلات النفسية الاجتماعية عند طلبة الصفين الثاني والخامس الذين يعانون من عسر القراءة في صفوف الدعم التعليمي. ويحتوي المقياس على ثلاثة مجالات :المجال الأول: تدني مفهوم الذات ويتكون من 16 عبارة مقسمة إلى عدة أبعاد والمجال الثاني: المشكلات الاجتماعية ويتكون من 14 فقرة، والمجال الثالث المشكلات النفسية: ويتكون من 18 فقرة مقسمة إلى بعد الحزن ، القدرات، الإحساس بالفشل، إدانة الذات.

وكل فقرة من فقرات المجالات تصف مشكلةعلى 48 فقرة، كل مشكلة من هذه المشاكل تحتوي على عدة فقرات، حيث يتكون جزء تدني مفهوم الذات من البعد العقلي ويشكل خمس فقرات ، البعد الانفعالي ويشكل سبع فقرات ، البعد الحركي يحتوي على أربع فقرات ، أما المشكلات الاجتماعية فتتكون من بعد العمل الجماعي الذي يحتوي على خمس فقرات ، الاتصال الاجتماعي ويحتوي على أربع فقرات والسلوك الاجتماعي يحتوي على خمسة فقرات ، وبالنسبة للمشكلات النفسية فهو يتكون من بعد الحزن ويحتوي على أربع فقرات ، القدرات وتحتوي على خمس فقرات ، الإحساس بالفشل ويحتوي على خمس فقرات وإدانة الذات ويحتوي على أربع فقرات (ملحق رقم 4) .

دلالات صدق وثبات المقياس

أولاً : صدق المحكمين:

لمعرفة صدق المقياس وللتّأكّد من مدى مناسبة الفقرات التي تصف المشكلات، ومدى صحّة الفقرات ، وسلامة الصّياغة اللّغويّة، وكذلك شمول المقياس قامت الباحثة بما يأتي:

- الاطلاع على مصادر ومراجع مختلفة، واستنتاج الأسس العلميّة لتصنيف المشكلات النفسية الاجتماعية لدى طلبة عسر القراءة في الصفين الثاني والخامس، تم اللجوء الى رسالة (خزاعلة والخطيب) لكتابة بعض المشكلات.
- صياغة مجموعة من الفقرات المختلفة وتصنيفها إلى مجالات كل منها يصف مشكلة معينة (المقياس في صورته الأولية) وعدد فقراته (53) (ملحق 2).
- توزيع المقياس على (9 محكّمين) (ملحق 3) من ذوي الخبرة والكفاءة من مختلف الجامعات الفلسطينيّة، ومعظمهم مختصّون في التربية الخاصة.
- جمع المقياس ودراسته بما يتناسب مع طبيعة الدراسة.
- اعتمدت الباحثة ما اتفق عليه المحكمون بنسبة 80% لصحة فقرات المقياس .
- وبهذا أصبح المقياس في صورته المهائية يتكون من (48) فقرة كما هو في ملحق رقم (4)

ثانياً: صدق البناء:

يقصد بصدق البناء صدق الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، حيث قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لفقرات المقياس البالغة (48)عبارة، وذلك بحساب معاملات الارتباط بـين كـل فقـرة والدرجة الكلية للمجال التابعة له.

جدول (2): صدق الاتساق الداخلي لفقرات المجال الأول

تسلسل	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	لديه تشتّت في الانتباه	.714**	0.000
2	غير قادر على حل المشكلات التي تواجهه	.591**	0.000
3	لديه صعوبة في الحفظ والتّخزين	.657**	0.000
4	بطيء في إنجاز الواجبات الموكلة إليه	.597**	0.000
5	تحصيل الطّالب الدّراسي متدنٍ	.586**	0.000
6	يبالغ في انتقاد نفسه	.459**	0.000
7	ينفعل بشدّة عند شعوره بالإحباط	.420**	0.000
8	لديه ثقة بنفسه	-.198-**	0.008
9	يصعب عليه اتخاذ القرار	.412**	0.000
10	لديه صعوبة في التّعبير عن مشاعره	.482**	0.000
11	يرتبك عندما يقترب منه المعلّم	.456**	0.000
12	يتلعثم ويتأتئ	.448**	0.000
13	كثير الحركة داخل الغرفة الصّفّية	.682**	0.000
14	يعبث بالأشياء من حوله	.664**	0.000
15	يدخل ويخرج من الصّف كثيراً	.654**	0.000
16	يضايق زملاءه في الصف	.648**	0.000

** تعني أن الارتباط دال على مستوى معنوية 0.01 وبالتالي يكون دالاً على مستوى معنوية 0.05

ويظهر جدول (2) أن معاملات الارتباط بين فقرات المجال الأول والدرجة الكليـة لفقراتـه دالة احصائياً عند مستوى دلالة 0.05، مما يعني أن فقرات هذا المجال صادقة لمـا وضـعت لقياسه.

جدول (3): صدق الاتساق الداخلي لفقرات المجال الثاني

تسلسل	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
17	يبادر بتقديم المساعدة للآخرين عندما يحتاجونه	.576**	0.000
18	يتعاون مع الآخرين لتحقيق هدف معّين	.579**	0.000
19	يشارك بالمناقشات والنّشاطات الجماعّية	.576**	0.000
20	يسمح للآخرين بالمشاركة في أغراضه أو استعارتها منه	.419**	0.000
21	يفضّل العمل وحده	0.053	0.481
22	يقلد الأخرين في سلوكهم	.468**	0.000
23	يهتم بجذب انتباه الآخرين	.685**	0.000
24	يكون الصّداقات	.645**	0.000
25	يفضّل اللّعب مع الآخرين	.693**	0.000
26	يهتم بالأشياء من حوله	.553**	0.000
27	يأخذ ممتلكات زملائه دون أن يسألهم	.508**	0.000
28	يعاني من سخرّية واستهزاء الآخرين به	.260**	0.000
29	متسرّع في الحكم	.489**	0.000
30	عدواني	.404**	0.000

** تعني أن الارتباط دال على مستوى معنوية 0.01 وبالتالي يكون دالاً على مستوى معنوية 0.05

ويظهر جدول (3) أن معاملات الارتباط بين فقرات المجال الثاني والدرجة الكلية لفقراته دالة احصائياً عند مستوى دلالة 0.05، مما يعني أن فقرات هذا المجال صادقة لما وضعت لقياسه عدا الفقرة 21 "يفضل العمل وحده" التي أظهرت ارتباطاً ضعيفاً جداً بينها وبين الدرجة الكلية للمجال الثاني.

جدول (4): صدق الاتساق الداخلي لفقرات المجال الثالث

تسلسل	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
31	تنتابه مشاعر من الحزن المستمر	.363**	0.000
32	يبكي باستمرار	.360**	0.000
33	يشعر بالإحباط	.410**	0.000
34	يمكن ارضاؤه بسهولة	.180*	0.016
35	يتعب وتنخفض طاقته	.303**	0.000
36	لديه تغيّرات في شهيته(زيادة أو نقصان)	.360**	0.000
37	لديه تغيّرات في النّوم	.379**	0.000
38	لديه شكاوي جسديّة مثل: الصّـداع أو آلام فـي المعدة	.446**	0.000
39	يشارك في النّشاطات المدرسيّة	.436**	0.000
40	يعمل حتّى لا يفشل	.388**	0.000
41	محاولته في تكرار العمل محدودة	.322**	0.000
42	يميل إلى نقد الآخرين	.449**	0.000
43	يحبّ المسؤوليّة	.425**	0.000
44	يفضّل العمل مع الجماعة	.383**	0.000
45	يلوم نفسه على كلّ ما يحدث	.419**	0.000
46	ينتقد نفسه بسبب نقاط ضعفه	.453**	0.000
47	يلوم نفسه عندما يرتكب أخطاء	.441**	0.000
48	يشعر نفسه بالذّنب	.471**	0.000

** تعني أن الارتباط دال على مستوى معنوية 0.01 وبالتالي يكون دالاً على مستوى معنوية 0.05

كما تظهر قيم معاملات الارتباط في جدول (4) أن جميع معاملات الارتبـاط بـين فقـرات المجال الثالث والدرجة الكلية لعلامته أنها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05، بالتالي يمكـن القول إن هذه الفقرات صادقة فيما وضعت لقياسه.

ثانياً: ثبات المقياس

أجريت خطوات التأكد من ثبات المقياس بطريقتين هما طريقة التجزئة النصفية وحساب معامل كرونباخ الفا. وقد تبين عند حساب معامل الارتباط بطريقة التجزئة النصفية، عند حسابه بين العبارات الفردية والعبارات الزوجية، أنه يساوي 0.655. كما تم استخدام معامل سبيرمان براود لتصحيح معامل الارتباط ليصبح معامل الثبات : 0.792 وهو يعتبر مرتفعاً نسبياً.

كما تم حساب قيمة معامل كرونباخ الفا لفقرات المقياس كمعامل للثبات الكلي وارتباط الفقرات ككل، حيث تبين انه يسا وي 0.85 مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية نسبياً، الأمر ذاته ينطبق على مجالات المقياس الثلاثة، حيث تراوحت قيمة معامل كرونباخ الفا ما بين 0.79 للمجال الثالث و 0.83 للمجال الثاني، مما طمأن الباحثة على تطبيقها على جميع أفراد عينة الدراسة. ومعاملات كرونباخ ألفا حول ثبات فقرات مجالات الدراسة موضحة في جدول (5) التالي:

جدول (5): معامل كرونباخ ألفا لمجالات المقياس وأبعاد كل مجال

المجال	عنوان المجال	تسلسل العبارات	عدد العبارات	معامل كرونباخ الفا
الأول	تدني مفهوم الذات	1-16	16	0.82
الثاني	المشكلات الاجتماعية	17-30	14	0.83
الثالث	المشكلات النفسية	31-48	18	0.79
جميع العبارات		1-48	48	0.85

اختبار التوزيع الطبيعي

تم إجراء اختبار كولموجروف - سمرنوف على متوسطات العلامات في مجالات المقياس الثلاث ومتوسط علامات عبارات الاستمارة كاملة، ونتج من الاختبار أن معدلات البيانات في الحالات الأربع تتبع التوزيع الطبيعي، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة المحسوب 0.461 للمجال الأول، و 0.165 للمجال الثاني، و 0.616 للمجال الثالث، و 0.808 لجميع البيانات، وهي جميعها أعلى من 0.05، مما يعني أن المعدلات المذكورة تتبع التوزيع الطبيعي، مما طمأن الباحثة على إمكانية إجراء اختبارات (t) لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين لاحقاً.

الاجابات للفقرات اعطيـت ترميـزات بالشـكل (غالبـاً=3، احيانـا=2، نـادراً=1)، كـل جدول من الجداول أدناه رتبت فيه الفقرات تنازليـاً بنـاء علـى قـيم المتوسـطات الحسـابية ونتائج اختبار (t) لهذه الفقـرات، حيـث اعتبـرت الباحثـة بـأن مـا ورد بالمقيـاس مـن عبارات مختلفة يعتبر مشـكلة اذا كـان وسـطه الحسـابة (2.12 فـأعلى) وكانـت قيمـة اختبار (t) لفقرات المقياس (2.07) .

إجراءات الدراسة:

بعد زيارة مركز الدعم التعليمي واتطلاعهم على اداة الدراسة، تمت الموافقة على تنفيذ الدراسـة في سبعة مدارس في القدس الشرقية تضم طلبة عسر القراءة وتواصل مـدير مركـز الـدعم التعليمي مع مدارء المدارس.

قامت الباحثة بزيارة المدارس السبعة في القدس الشرقية وعرض اداة الدراسة علـى معلمـات المدارس وتقديمها شرح تفصيلي عن طريقة استخدام الاداة.

منهج الدراسة:

تعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التحليلية، حيث انصب الاهتمام على التعـرف إلـى المشكلات النفسية والاجتماعية لدى طلبة الصفين الثاني والخامس الذين يعانون من صعوبات في القراءة باستخدام مقياس قامت الباحثة باستخدامه لجمع البيانات.

تم اختيار المنهج الوصلفي التحليلي لمناسبته موضوع الدراسة وهو وصف المشكلة وتحليلها بناءاً على المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري.

وفيما يلي المتغيرات التي اشتلمت عليها الدراسة الحالية:

1- الجنس (ذكر، أنثى)

2- الصف الدراسي (الثاني والخامس)

المتغيرات التابعة

- تدني مفهوم الذات
- المشكلات الاجتماعية
- المشكلات النفسية

التحليلات الاحصائية

للاجابة على السؤال الأول: ما المشكلات النفسية والاجتماعية لدى طلبة ذوي عسر القراءة فـي فلسطين؟ استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات المقياس.

و للاجابة على السؤال الثاني: هل هنـاك فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى (α= 0.05) في المشكلات النفسـية الاجتماعيـة لـدى الطلبـة ذوي عسـر القـراءة بـاختلاف الجنس و باختلاف الصـف الدراسـي؟ قامـت الباحثـة باسـتخدام تحليـل التبـاين متعـدد المتغيرات (Manova).

الفصل الرابع

النتائج

يتناول هذا الفصل عرضا لنتائج الدراسة بناء على أسئلتها:

السؤال الأول: ما المشكلات النفسية الاجتماعية لدى الطلبة ذوي عسر القراءة في فلسطين؟

وللإجابة على هذا السؤال، قامت الباحثة بإيجاد المتوسط الحسابي وقيمة (t) لكل عبارة من عبارات المقياس كما هو في جدول (6):

جدول (6): ترتيب فقرات الاستبانة تنازلياً بناء على قيمة الوسط الحسابي لعلامات الفقرة

الترتيب التنازلي	رقم العبارة في المقياس	العبارة	الوسط الحسابي	قيمة t	مستوى الدلالة	الاتجاه
1	3	لديه صعوبة في الحفظ والتّخزين	2.5	10.72	.000	غالباً
2	1	لديه تشتّت في الانتباه	2.49	9.67	.000	غالباً
3	5	تحصيل الطّالب الدّراسي متدنّي	2.48	9.22	.000	غالباً
4	4	بطيء في إنجاز الواجبات الموكلة إليه	2.45	8.41	.000	غالباً
5	2	غير قادر على حل المشكلات التي تواجهه	2.44	8.5	.000	غالباً
6	25	يفضّل اللّعب مع الآخرين	2.24	4.36	.000	غالباً
7	9	يصعب عليه اتخاذ القرار	2.23	4.14	.000	غالبا
8	34	يمكن ارضائه بسهولة	2.23	4.18	.000	غالباً
9	26	يهتم بالأشياء من حوله	2.22	4.09	.000	غالباً
10	17	يبادر بتقديم المساعدة للآخرين عندما يحتاجونه	2.13	2.27	0.024	غالباً
11	10	لديه صعوبة في التّعبير عن مشاعره	2.12	2.15	0.033	غالبا
12	23	يهتم بجذب انتباه الآخرين	2.12	2.07	0.04	غالباً
13	21	يفضّل العمل وحده	2.1	1.65	0.1	احياناً
14	20	يسمح للآخرين بالمشاركة في أغراضه أو استعارتها منه	2.07	1.16	0.249	احياناً

الترتيب التنازلي	رقم العبارة في المقياس	العبارة	الوسط الحسابي	قيمة t	مستوى الدلالة	الاتجاه
15	44	يفضّل العمل مع الجماعة	2.07	1.2	0.23	احياناً
16	7	ينفعل بشدّة عند شعوره بالإحباط	2.05	0.9	0.372	احيانا
17	24	يكون الصّداقات	2.04	0.68	0.5	احياناً
18	29	متسرّع في الحكم	2.04	0.66	0.508	احياناً
19	41	محاولته في تكرار العمل محدودة	2.04	0.82	0.416	احياناً
20	18	يتعاون مع الآخرين لتحقيق هدف معيّن	2.03	0.48	0.63	أحياناً
21	40	يعمل حتّى لا يفشل	2.02	0.38	0.701	احياناً
22	43	يحبّ المسؤوليّة	2.02	0.27	0.786	احياناً
23	19	يشارك بالمناقشات والنّشاطات الجماعيّة	1.99	-0.09	0.928	أحياناً
24	13	كثير الحركة داخل الغرفة الصّفّية	1.98	-0.26	0.799	احياناً
25	8	لديه ثقة بنفسه	1.97	-0.48	0.633	احيانا
26	14	يعبث بالأشياء من حوله	1.97	-0.44	0.663	احياناً
27	39	يشارك في النّشاطات المدرسيّة	1.89	-1.89	0.061	احياناً
28	22	يقلد الأخرين في سلوكهم	1.88	-2.03	0.044	نادراً
29	11	يرتبك عندما يقترب منه المعلّم	1.87	-2.5	0.013	نادرا
30	12	يتلعثم ويتأتأ	1.83	-2.95	0.004	نادرا
31	16	يضايق زملاءه في الصف	1.81	-2.94	0.004	نادراً
32	42	يميل إلى نقد الآخرين	1.76	-3.96	.000	نادراً
33	15	يدخل ويخرج من الصّف كثيراً	1.72	-4.43	.000	نادراً
34	35	يتعب وتنخفض طاقته	1.72	-5.2	.000	نادراً
35	33	يشعر بالإحباط	1.69	-5.86	.000	نادراً
36	28	يعاني من سخريّة واستهزاء الآخرين به	1.68	-5.61	.000	نادراً
37	6	يبالغ في انتقاد نفسه	1.67	-6.14	.000	نادرا
38	30	عدواني	1.67	-5.49	.000	نادراً

الترتيب التنازلي	رقم العبارة في المقياس	العبارة	الوسط الحسابي	قيمة t	مستوى الدلالة	الاتجاه
39	27	يأخذ ممتلكات زملاءه دون أن يسألهم	1.63	-6.23	.000	نادراً
40	31	تنتابه مشاعر من الحزن المستمر	1.62	-7.15	.000	نادراً
41	36	لديه تغيّرات في شهيته	1.42	-12.68	.000	نادراً
42	47	يلوم نفسه عندما يرتكب أخطاء	1.4	-13.12	.000	نادراً
43	48	يشعر نفسه بالذّنب	1.4	-13.33	.000	نادراً
44	46	ينتقد نفسه بسبب نقاط ضعفه	1.38	-13.93	.000	نادراً
45	45	يلوم نفسه على كلّ ما يحدث	1.37	-15.74	.000	نادراً
46	32	يبكي باستمرار	1.32	-15.74	.000	نادراً
47	38	لديه شكاوي جسدّية مثل: الصّداع أو آلام في المعدة	1.28	-18.27	.000	نادراً
48	37	لديه تغيّرات في النّوم	1.22	-20.95	.000	نادراً

يوضح جدول (6) المشكلات النفسية – الإجتماعية التي يعاني منها طلبة عسر القراءة في فلسطين وهي : لديه صعوبة في الحفظ والتّخزين، لديه تشتّت في الانتباه ، تحصيل الطّالب الدّراسي متدنّي، بطيء في إنجاز الواجبات الموكلة إليه، غير قادر على حل المشكلات التي تواجهه، يصعب عليه اتخاذ القرار، لديه صعوبة في التّعبير عن مشاعره، يهتم بجذب انتباه الآخرين، وذلك بناء على الوسط الحسابي التي اعتمدته الباحثة وهو (2.12) ونتائج اختبار (t) وهي 2.07.

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في المشكلات النفسية الاجتماعية لدى الطلبة ذوي عسر القراءة الذكور والإناث ؟

لمعرفة ما اذا كان هناك أية فروق بين المجموعات المستقلة (الجنس والصف) على المتغيرات المتصلة (التابعة) وهي متوسط علامات تدني مفهوم الذات، ومتوسط علامات المشكلات الاجتماعية، والمتغير الذي هو عبارة عن متوسط علامات فقرات الاستبانة جميعها (48 فقرة) والذي يمثل المشكلات الاجتماعية والنفسية للطلبة، قامت الباحثة بإجراء تحليل التباين المتعدد (MANOVA) على البيانات، فوصلت الى النتائج التالية:

أولاً: متغير الجنس

أ. الاحصاءات الوصفية:

جدول رقم (7) الوسط الحسابي والانحراف المعياري للمتغيرات التابعة بناءاً على متغير الجنس

المتغير التابع	الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
تدني مفهوم الذات	أنثى	1.952	0.308	76
	ذكر	2.211	0.405	102
	المجموع	2.100	0.388	178
المشكلات الاجتماعية	أنثى	1.840	0.312	76
	ذكر	2.099	0.393	102
	المجموع	1.989	0.382	178
المشكلات النفسية	أنثى	1.796	0.186	76
	ذكر	1.986	0.249	102
	المجموع	1.905	0.242	178

يعتبر جدول الاحصاءات الوصفية مفيد جدا، حيث يوضح جدول (7) الوسط الحسابي والانحراف المعياري للمتغيرات التابعة، التي تم تجزئتها بناء على المتغير المستقل "الجنس". كما يوفر الجدول "مجموع الصفوف" الذي يسمح بتوفير الوسط الحسابي والانحراف المعياري لفئات المتغير مجزءة فقط باستخدام المتغير التابع المراد دراسته.

ب. اختبارات المتغيرات المتعددة

جدول رقم (8) نتائج الاختبارات المتغيرات المتعددة

	القيمة	F	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	مستوى الدلالة
Wilks' Lambda	.805	14.075[a]	3.000	174.000	.000

يوضح جدول (8)أالنتائج الاساسية لاختبارات المتغيرات المتعددة حيث تكمن الحاجة لمعرفة النتائج في النظر الى الصف الذي عنوانه (Wilks' Lambda) من الجزء المتعلق بالجنس، وذلك لتحديد ما اذا كان الاختبارات المطلوبة دالة احصائياً. من أجل ذلك، وبالنظر الى قيمة ".Sig" والتي تساوي 0.000 والتي هي أقل من قيمة

(α=0.05)، نستطيع الاستنتاج أن كل النشاطات الدالة على المشكلات الاجتماعية والنفسية التي يعاني منها طلاب المدارس الاساسية الدنيا تعتمد بشكل كبير وملحوظ (دال احصائياً عند α =0.05) على متغير الجنس. إذن يمكن القول أنه يوجد فروق دالة احصائياً في النشاطات ذات الطابع الاجتماعي والنفسي التي يقوم بها طلبة الصفوف الاساسية الدنيا تعود الى متغير الجنس، حيث أن قيمة F(3,174)=14.075 وقيمة مستوى الدلالة تساوي 0.000 وهي أقل من 0.05.

ج. اختبارات التأثيرات بين المجموعات (Tests of Between Subjects Effects)

. جدول رقم (9) نتائج اختبار التأثيرات بين المجموعات

المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	معدل المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
تدني مفهوم الذات	2.932	1	2.932	21.765	.000
المشكلات الاجتماعية	2.938	1	2.938	22.585	.000
المشكلات النفسية	1.560	1	1.560	31.076	.000

يوضح الجدول (9) نتائج اختبار التأثيرات بين المجموعات (Tests of Between Subjects Effects)، حيث تبين من الجدول أن متغير الجنس يوثر بشكل كبير على كل من المتغيرات التابعة الثلاث، حيث ان قيمة مستوى الدلالة المحوسب لكل من المتغيرات التابعة الثلاثة يساوي 0.000 أقل من 0.05

د. اختبارات t للعينات المستقلة

جدول رقم (10) نتائج اختبار t لاختبار الفرق بين وسطين للعينات المستقلة

المتغير التابع	الجنس	N	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
تدني مفهوم الذات	أنثى	76	1.952	0.308	-4.665	.000
	ذكر	102	2.211	0.405		
المشكلات الاجتماعية	أنثى	76	1.840	0.312	-4.752	.000
	ذكر	102	2.099	0.393		
المشكلات الاجتماعية والنفسية	أنثى	76	1.796	0.186	-5.575	.000
	ذكر	102	1.986	0.249		

يوضح جدول (10) أي من الجنسين أكثر مشاركة وتفاعلاً مع النشاطات الواردة في المتغيرات التابعة، حيث بينت النتائج في الحالات الثلاث أن قيمة مستوى الدلالة تساوي 0.000 أقل من 0.05 وأن متوسطات درجات الذكور أعلى من متوسطات درجات الاناث، مما يمكن القول أن الطلبة الذكور أكثر تفاعلاً مع النشاطات الواردة تحت كل متغير من المتغيرات التابعة قيد الدراسة.

ثانياً: متغير الصف

أ. الاحصاءات الوصفية

جدول رقم (11) الاحصاءات الوصفية المتعلقة بالمتغيرات التابعة مجزئة بناء على متغير الصف

المتغير التابع	الصف	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
تدني مفهوم الذات	الثاني	2.093	.367	79
	الخامس	2.106	.406	99
	المجموع	2.100	.388	178
المشكلات الاجتماعية	الثاني	1.836	.338	79
	الخامس	2.110	.373	99
	المجموع	1.989	.382	178
المشكلات النفسية والاجتماعية	الثاني	1.849	.216	79
	الخامس	1.949	.254	99
	المجموع	1.905	.242	178

يمثل الجدول رقم(11) الاحصاءات الوصفية المتعلقة بالمتغيرات التابعة الثلاثة مجزئة بناء على متغير الصف، حيث يوفر الجدول كل من الوسط الحسابي والانحراف المعياري للمتغيرات التابعة، التي تم تجزئتها باستخدام من خلال المتغير المستقل "الصف". كما يوفر الجدول "مجموع الصفوف" الذي يسمح بتوفير الوسط الحسابي والانحراف المعياري لفئات المتغير مجزئة فقط باستخدام المتغير التابع المراد دراسته.

ب. اختبارات المتغيرات المتعددة

جدول رقم (12) نتائج اختبارات المتغيرات المتعددة

	القيمة	قيمة F	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	مستوى الدلالة
Wilks' Lambda	.859	9.530	3.000	174.000	.000

يوضح جدول رقم (12) النتائج الاساسية لاختبارات المتغيرات المتعددة حيث تكمن الحاجة لمعرفة النتائج في النظر الى الصف الثاني (Wilks' Lambda)، وذلك لتحديد ما اذا كان الاختبارات المطلوبة دالة احصائياً. من أجل ذلك، ننظر الى قيمة "Sig." والتي تساوي 0.000 وهي أقل من قيمة (α=0.05). عليه، نستطيع الاستنتاج أن كل من المشكلات الاجتماعية والنفسية التي يعاني منها طلاب المدارس الاساسية الدنيا تعتمد بشكل كبير وملحوظ (دال احصائياً عند α =0.05) على متغير الجنس. إذن يمكن القول أنه يوجد فروق دالة احصائياً في النشاطات ذات الطابع الاجتماعي والنفسي التي يقوم بها طلبة الصفوف الاساسية الدنيا تعود الى متغير الجنس، حيث أن قيمة F(3,174)=9.530 وقيمة مستوى الدلالة تساوي 0.000 وهي أقل من 0.05.

ج. اختبارات التأثيرات بين المجموعات (Tests of Between Subjects Effects)

جدول رقم (13) نتائج اختبار التأثيرات بين المجموعات

المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	معدل المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
تدني مفهوم الذات	.007	1	.007	.049	.825
المشكلات الاجتماعية	3.299	1	3.299	25.774	.000
المشكلات الاجتماعية والنفسية	.444	1	.444	7.848	.006

يبين الجدول رقم (13) نتائج الاختبار التأثيرات بين المجموعات أن متغير الصف يؤثر بشكل كبير على اثنين من المتغيرات التابعة هما متغير "المشكلات الاجتماعية" ومتغير " المشكلات الاجتماعية والنفسية" الذي حسبت قيمة بناء على درجات جميع فقرات الاستبانة، أما متغير تدني مفهوم الذات فيلاحظ أنه لم يتأثر بمتغير الجنس، حيث ان قيمة مستوى الدلالة المحوسب له تساوي 0.825 وهي أكبر من 0.05

د. اختبارات t للعينات المستقلة:

جدول رقم (14)نتائج اختبار t لاختبار الفرق بين وسطين للعينات المستقلة

المتغير التابع	الصف	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
تدني مفهوم الذات	الثاني	79	2.093	0.367	-.222	.825
	الخامس	99	2.106	0.406		
المشكلات الاجتماعية	الثاني	79	1.836	0.338	-5.077	.000
	الخامس	99	2.110	0.373		
المشكلات النفسية	الثاني	79	1.849	0.216	-2.801	.006
	الخامس	99	1.949	0.254		

يتضح من الجدول رقم (14) نتائج اختبار (t) لاختبار الفرق بين وسطين للعينات المستقلة ، حيث بينت النتائج في الحالتين الثانية والثالثة أن قيمة مستوى الدلالة تساوي 0.000 و 0.006 وهما أقل من 0.05 وأن متوسطات درجات الصف الخامس أعلى من متوسطات درجات الصف الثاني في كلتا الحالتين، مما يمكن القول أن الطلبة الصف الخامس أكثر تفاعلاً مع النشاطات الواردة تحت متغير المشكلات الاجتماعية والمشكلات الاجتماعية والنفسية عموماً.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

يعرض هذه الفصل مناقشة للنتائج الدراسة وهي كما يأتي:

بينت النتائج أنه يوجد فروق بين الذكور والإناث في مجال تدني مفهوم الذات لصالح الذكور لأن الوسط الحسابي لإجابات الذكور أعلى من الوسط الحسابي لعلامات الإناث في هذا المجال، حيث يفسر ذلك بأن الذكور لديهم مشاكل حول تدني مفهوم الذات أكثر من الإناث وتعزو الباحثة سبب ذلك إلى أن الفكرة الكلية التي يكونها الذكور عن أنفسهم في هـذه المرحلـة مـن خـلال نظرتهم إلى قدراتهم وإمكانياتهم المختلفة وإدراكهم لنظرة الأخرين إلى هذه القدرات والإمكانات من خلال الصورة التي يحملونها عن أنفسهم من خلال الأخرين، وذلـك مـن خـلال تفـاعلهم الاجتماعي نتيجة خروجهم عن إطار الأسرة أثناء لعبهم (محمد ،2010).

كما أظهرت النتائج وجود فروق بين الجنسين على مشاكل البعد الانفعالي عموماً، ومن خلال النظر إلى الوسط الحسابي لكلا الجنسين نستنتج أن الذكور أكثر اظهارا للانفعالات من الإنـاث. وعند النظر إلى كل فقرة في هذا البعد على حده، تبين أن الذكور أكثر انفعالاً من الإنـاث عنـد الشعور بالإحباط، وأكثر ارتباكاً من الإناث عند اقتراب المدرسين منهم، ويتـأتئون ويتلعثمـون أكثر من الإناث (العبارات 7، 11، 12)، وتعزو الباحثة سبب ذلك إلـى أن الـذكور يتـأثرون بالمتغيرات الخارجية لأنهم يقضون وقتا طويلا خارج المنزل على عكس الإناث اللواتي يقضين وقتا أطول في المنزل مع الكبار.(زهران ، 1977)

إضافة إلى ذلك وجود فروق بين الجنسين في قيامهم بالأفعال الواردة فـي عبـارات البعـد الحركي، حيث نستنتج من خلال قيم الوسط الحسابي لكلا الجنسين أن الـذكور يقومـون بهـذه الأفعال أكثر من الإناث أو أن الإناث أكثر هدوءاً من الذكور داخل غرفة الصف. أما من حيـث المقارنة بين الجنسين على مستوى الفقرة الواحدة، يلاحظ أن الذكور أكثر قياماً بالأفعال الحركية من الإناث في أي من عبارات الواردة في البعد الحركي، وهي العبارات (13، 14، 15، 16).

المقارنة بين الجنسين في المجال الثاني (المشكلات الاجتماعية):

المقارنة بين الذكور والإناث لما له علاقة في مجال المشكلات الاجتماعية حيث يوجد فروق بينهما في هذا المجال بشكل عام، مما يمكن تفسيره بأن الذكور غالباً ما كانوا يقومون بتطبيق ما ورد في عبارات هذا المجال أكثر من الإناث وهذا ما يؤكده المتوسط الحسابي في الجدول نفسه، وتعزو الباحثة سبب ذلك إلى أن الذكور يتجهون إلى أن يصبحوا أكثر خشونة واسـتقلالا فـي

سلوكهم وتصرفاتهم وتقاليدهم الاجتماعية وكذلك المنافسة من الإناث اللاتـي يـتجهن إلـى أن يصبحن أكثر أدبا ورأفة وتعاونا من الذكور، ويتأثر ذلك في النمو الإجتماعي وأعمار التلاميـذ وحالة الطلبة الاجتماعية وشخصيتهم، كذلك العلاقة بين المدرس والطفل والعلاقه بين التلاميـذ أنفسهم، وأيضاً وسائل الإعلام والخبرات العامة المتاحة للطفل فـي هـذا المجـال (زهـران، 1977).

بالنسبة لبعد الإتصال لاجتماعي فإن هناك وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بـين الـذكور والإناث ، فكانت هذه الفروق لصالح الذكور بمعنى أن الذكور يقومون بالأعمال الواردة في بعد الاتصال الاجتماعي أكثر من الإناث بشكل عام وتعزو الباحثة سبب ذلك إلى ازدياد التعاون بين الذكور ورفاقهم في المنزل والمدرسة من أجل المنافسة، فيعتبر الذكور التنافس في هذه المرحلة نضالا من جانب الأطراف ضد بعضهم البعض فالتعاون جماعي نحو هدف مشترك . أما علـى مستوى عبارات هذا البعد، فقد اشارت نتائج التحليل في الجدول المذكور أن الـذكور يتفوقـون على الإناث في تقليد سلوك الآخرين (عبارة 22) وفي اهتمامهم بجذب انتباه الآخـرين (عبـارة 23)، في حين لا يوجد فروق بين الجنسين في كل من تكوين الصداقات (عبارة 24) و تفضيل اللعب مع الآخرين (عبارة 25).

أما بالنسبة لبعد السلوك الاجتماعي فإن الذكور أكثر سلبية من الإناث في سلوكهم الاجتماعي عموماً. وعلى مستوى العبارات، أظهرت النتائج أن الذكور يتميزون عن الإناث في كـل مـن أخذ ممتلكات زملائهم دون استئذان، والمعاناة من سخرية الآخـرين، والتسـرع فـي الحكـم، والعدوانية، وتعزو الباحثة سبب ذلك إلى أن الذكور في هذه المرحلة يميلون إلى العدوان اليدوي وتميل الزعامة لديهم بسبب زيادة الطاقة الحيويـة والنشـاط اللغـوي والعضـلي والشـجاعة والانبساط. بينما لا يوجد فرق بين الجنسين في موضوع الاهتمام بالأشياء من حولهم.

المقارنة بين الجنسين في المجال الثالث (المشكلات النفسية):

بينت النتائج عدم وجود فروق بين الجنسين، هذا يعني أن معدل درجات الذكور يتساوى مـع معدل درجات الإناث. حيث قامت الباحثة بالتدقيق والمقارنـة بـين الانحرافـات المعياريـة لدرجات الذكور والإناث على كل عبارة من عبارات هذا المجال بأبعـاده الاربعـة، فتبـين أن الانحراف المعياري لعلامات الإناث أقل من الانحراف المعياري لعلامات الذكور فـي جميـع عبارات هذا المجال عدا العبارتين 33 و 35، مما يعني أن الإناث أكثر تقاربا فيما بينهـا مـن الذكور فيما يتعلق بموضوع المشكلات النفسية، بمعنى أن درجات الإناث التي أعطيت لعبارات هذا المجال كانت أقل تشتتاً أو تباعداً مقارنة بدرجات الذكور.

المقارنة بين الصفين على المجال الأول (تدني مفهوم الذات)

لا وجود فروق ذات دلالة معنوية بين طلبة الصفين الثاني والخامس في مجال تدني مفهـوم الذات بشكل عام.

المقارنة بين الصفين في المجال الثاني (المشكلات الاجتماعية):

يوجود فروق بين طلبة الصفين الثاني والخامس لصالح الصف الخامس في مجال المشكلات الاجتماعية عموماً. مما يعني أن درجة توجه طلبة الصف الخامس باتجاه الإجابة "غالبـاً" نحـو النشاطات والمشكلات الاجتماعية الواردة في عبارات هذا المجال أعلى من درجة توجه أقرانهم في الصف الثاني.

أولا: بعد العمل الجماعي:

يوجود فروق بين طلبة الصفين الثاني والخامس لصالح طلبة الصف الخـامس فـي النشـاطات الجماعية، أي أن طلبة الصف الخامس أكثر مشاركة من طلبة الصف الثـاني فـي النشـاطات الجماعية عموماً، وتعزو الباحثة سبب ذلك إلى ميل الأطفال في الصف الخـامس إلـى ازديـاد التعاون بين الطفل ورفاقه في هذه المرحلة العمرية، سواء أكان ذلك في المنزل أم في المدرسة. وعلى مستوى العبارات فإن طلبة الصف الخامس أكثر مبادرة لتقديم المساعدة للآخرين، وأكثـر تعاوناً لتحقيق الأهداف، وأكثر مشاركة بالنقاشات والنشاطات الجماعية، وأكثـر تسـاهلاً فـي السماح للآخرين مشاركته أغراضهم أو استعارتها. ، حيث يمكن القول في هذه الحال أن طلبـة الصف الثاني أكثر تفضيلاً للعُزلة والعمل الاحادي من طلبة الصف الخامس.

ثانياً: بعد الاتصال الاجتماعي:

إن متوسطات درجات طلبة الصف الخامس أعلى من مثيلتها لطلبة الصـف الثـاني علـى مستوى البعد والعبارة ايضاً، مما يدل على وجود فروق على مستوى البعد والعبارة بين طلبـة الصفين الثاني والخامس لصالح طلبة الصف الخامس. وتعزو الباحثة سبب ذلك إلـى أن طلبـة الصف الخامس أكثر قدرة على تقليد سلوك الآخرين، وأكثر اهتماماً بجذب انتباه الآخرين، وأكثر تكويناً للصداقات، واكثر مشاركة في اللعب مع الآخرين.

المقارنة بين الصفين على المجال الثالث (المشكلات النفسية):

لا يوجود فروق ذات دلالة بين طلبة الصفين الثاني والخامس في مجال المشكلات النفسية.

أولاً: بعد الحزن:

توضح النتائج بعدم وجود فروق بين طلبة الصفين في تعرضهما للمشاعر والأفعال المذكورة في عبارات بعد الحزن (العبارات 31-34). لكن يلاحظ أن من العبارتين 32 و 33، أن طلبـة



الصف الثاني يبكون باستمرار ويشعرون بالإحباط أكثر من طلبة الصف الخامس حيث وتعزو الباحثة سبب ذلك إلى العمر الزمني.

ثانياً: بعد القدرات:

أنه لا يوجد فروق بين قدرات طلبة الصف الثاني وقدرات طلبة الصف الخامس بشكل عام. لكن عند النظر إلى مستوى الدلالة لكل عبارة من عبارات بعد القدرات، يتبين أنه لا يوجد فروق ذات دلالة بين طلبة الصفين بخصوص مواضيع التغيرات في النوم والشكاوي الجسدية و المشاركة في النشاطات المدرسية، مما يمكننا من الاستنتاج بأن طلبة الصف الخامس أكثر مشاركة في النشاطات المدرسية من طلبة الصف الثاني. أما قيمة مستوى الدلالة لكل من العبارتين(35 و 36) فكانت أقل من 0.05، وبالتالي يمكننا الاستنتاج عند مستوى دلالة 0.05 بأن طلبة الصف الثاني يتعبون وتنخفض طاقتهم ولديهم تغيرات في الشهية أكثر من طلبة الصف الخامس.

ثالثاً: بعد الإحساس بالفشل:

توجد فروق ذات دلالة بين طلبة الصفين الثاني والخامس بشكل عام. وعند البحث عن موقع هذه الفروقات في العبارات نفسها، وأن هذه الفروقات تعود لصالح طلبة الصف الخامس في العبارات (42، 43،44) ، وتعزو الباحثة سبب ذلك إلى أن طلبة الصف الخامس أكثر ميلاً إلى نقد الآخرين، وهم أكثر حباً للمسؤولية، وهم كذلك أكثر تفضيلاً للعمل مع الجماعة من طلبة الصف الثاني. من ناحية أخرى، اشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين طلبة الصفين في مواضيع العبارتين(40، 41).

رابعاً: بعد إدانة الذات:

إن هناك تساوياً بين معدلات درجات الصفين في عبارات بعد إدانة الذات، وبالتالي لا توجد فروق بين طلبة الصفين في جميع عبارات هذا البعد بشكل عام. كما يمكن القول بوجود انسجام وتقارب بين درجات طلبة الصف الثاني بخصوص عبارات هذا البعد أكثر من درجات طلبة الصف الخامس الذي تبدو درجات طلبته أكثر تشتتاً، حيث أن الانحراف المعياري لدرجات الصف الخامس أعلى من مثيله لجميع عبارات هذا البعد.

التوصيات

بناء على نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يأتي:

1- ضرورة توفير مقاييس أخرى للتعرف إلى مشكلات نفسية واجتماعية غير التـي وردت في هذه الدراسة.

2- العمل على إيجاد نظام متكامل لتأهيل معلمين ومعلمات يعملون على مساعدة الأطفـال الذين يعانون من صعوبات في القراءة أو الكتابة.

3- تطوير مناهج تتناسب وقدرات الأطفال في هذه المرحلة العمرية.

4- القيام بدراسات تقدم مقترحات لحل المشكلات الاجتماعية والنفسية التي تم تحديدها في هذه الدراسة .

المراجع:

المراجع العربية:

1- أبو شـعيرة ، خالـد وغبـاري ، ثـائر (2009). **صـعوبات الـتعلم بـين النظريـة والتطبيق،** عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

2- البحيري، جاد (2007). **الـدليل العربـي للدسلكسـيا،** الكويـت: دار العلـم للنشـر والتوزيع.

3- جدوع، عصام (2007). **صـعوبات الـتعلم،** عمـان: دار اليـازوري العلميـة للنشـر والتوزيع.

4- خزاعة ، احمـد، الخطيـب، جمـال (2011) . المهـارات الاجتماعيـة والانفعاليـة للطلبة ذوي صـعوبات الـتعلم وعلاقتهـا بـبعض المتغيـرات ، **دراسـات، العلـوم التربوية،** المجّلد38 ،ص372-389

5- خطاب، عمر (2006). **مقـاييس فـي صـعوبات الـتعلم،** عمـان: مكتبـة المجتمـع العربي للنشر والتوزيع.

6- الخطيـب، جمـال (1995). المشـكلات السـلوكية والتعلميـة: قـراءات مختـارة. **منشورات ندوة دبي،** دبي: الامارات العربية المتحدة.

7- الخطيب، جمال، الحديدي، منى (2007). **المـدخل إلـى التربيـة الخاصـة ،** عمـان: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

8- خليفة، وليد و عيسى، مراد(2009). **المنظـور الحـديث للتربيـة الخاصـة،** القـاهرة: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.

9- الزايد، محمد (2005) . **الأعراض المشكلات النفسية للأطفال ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات،** رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن.

10- الزيات ، فتحي (1989). دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم **، مجلة جامعة أم القرى** ، العدد 2 ، ص 445-496.

11- زهران، حامد (1977).**علم نفس النمو(الطفولة والمراهقة)،** القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

12- سالم، محمود (2003). **صعوبات التعلم (التشخيص والعلاج) ،** عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

13- السرطاوي، عبد العزيز (2009). **تشخيص عسر القراءة وعلاجها**، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

14- السعيدي ، أحمد (2008). **مدخل إلى الدسلكسيا برنامج تدريبي لعلاج عسر القراءة** ، عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

15- شيخة ، شفاء (1993) .**الفروق في الكفايات المدركة بين الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية والعاديين والمتفوقين اكاديميا**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

16- طيبي، سناء، السرطاوي، عبد العزيز.(2009). **مقدمة في عسر القراءة،** عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

17- عصفور، قيس (2007). **المشكلات السلوكية لدى أطفال غرف المصادر وفاعلية أسلوبي التعاقد السلوكي والتعزيز التفاضلي في معالجتها**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

18- عواد ، أحمد (2009). **صعوبات التعلم،** عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

19- عبيد، ماجدة (2013) .**صعوبات التعلم وكيفية التعامل معهما ،** عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع .

20- العزة ، سعيد (2002). **صعوبات التعلم: المفهوم –التشخيص- الأسباب ،** عمان: الدار العلمية الثقافة والنشر.

21- العشاري، هدى (2004). **أطفالنا وصعوبات التعلم : الكشف المبكر لصعوبات التعلم لأطفال ما قبل المدرسة،** دمشق: دار الشجرة للنشر والتوزيع.

22- القريوني، يوسف، الصمادي ، يوسف ، السرطاوي ، عبد العزيز.(2001). **المدخل إلى التربية الخاصة.** الإمارات العربية المتحدة: دار القلم للنشر والتوزيع.

23- القمش، مصطفى والجوالدة ، فؤاد .(2012) . **صعوبات التعلم : رؤية تطبيقية،** عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

24- كوافحة، تيسير .(2003). **صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة،** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

25- محمد، عايدة (2010).**الانتماء وتقدير الذات في مرحلة الطفولة ،** عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

26- مجيد ، سوسن (2008).**مشكلات الأطفال النفسية والأساليب الإرشادية لمعالجتها ،** عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

27- نادية ، أبو دقة (2010). **دراسة مسحية لصعوبات التعلم في القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة رام ا والبيرة في فلسطين،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

28- هالاهـان ، دانيـال (2007). **صـعوبات الـتعلم :مفهومهـا، طبيعتهـا، الـتعلم العلاجي،** عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

29- الهاجري ، أمل (2002). **دراسة لـبعض الخصـائص الشخصـية والانفعاليـة لـدى عينة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والعـاديين بالمرحلـة الابتدائيـة للمملكـة البحرين،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، البحرين.

30- الوقفي، راضي (2009) . **صعوبات التعلم النظـري والتطبيقـي** ، (ترجمـة محمـد، عادل)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

1. Barkauskiene, R. &, Bieliauskate, R. (2002). **Behavioral and Emotional Problems of Children with Learning Disabilities**. Medicine (Kaunas). 38 (4): 439-443.

2. Buchbauer, C. (1999). **The relationship of attribution style, self-concept, and family function to depression in children and adolescents with learning disabilities: A field study Doctoral Dissertation, set on Hall University, College of Education and Human).**Dissertation Abstracts international.

3. Carol, W. and. Billy, L. (1992). The Prevalence of Depressive Symptoms in Children with Learning Disabilities. **Journal of Learning Disabili(t)ies**. 25 (4): 258-264

4. Dyson, L.L.(2003).**Children with learning disabilities within the family context : A comparison with sibling in global self-concept , academic self perception , and social competence**. Learning Disabilities Research and Practice, 18 (1), 1-9.

5. Lerner, Janet. (2003). **Learning Disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies (9^(t)h^).**Boston: Houghton Mifflin company.

6. Sharma G. (2004). **A comparative study of (the personality characteristics of primary-school student with learning disabilities and their non learning disabilities peers**. Learning Disabilities Quarterly, 27,127-132.

قائمة الملاحق

ملحق رقم (1)

مجتمع الدراسة

المدرسة	عدد الطلبة
مدرسة سلوان الإبتدائية للذكور	26
مدرسة كفر عقب للذكور	24
مدرسة شعفاط للذكور	26
مدرسة دار المعرفة للذكور	26
مدرسة بيت جنينا للإناث	26
مدرسة العيسوية للإناث	25
مدرسة صورباهر للإناث	25

ملحق رقم (2)

المقياس بصورته الأولية

حضرة: ------------------------------------- المحترم/ة

تحية واحتراماً وبعد ،

الموضوع: إبداء رأيكم في بنود مقياس مقترح يهـدف التّعـرّف إلـى " المشـكلات النّفسـيّة والاجتماعيّة (تدني مفهوم الذات،المشكلات الإجتماعية ، المشكلات النفسية) عند الطّلبـة ذوي عسر القراءة في الصّفين الثّاني والخامس الأساسيّين " .

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " المشكلات النّفسيّة والاجتماعيّة (تـدني مفهـوم الـذات، المشكلات الإجتماعية ، المشكلات النفسية) عند الطّلبة ذوي عسر القراءة في الصّـفين الثّـاني والخامس الأساسيّين ". رسالة مقدّمة للحصول على درجة (الماجستير في التّربية الخاصّة).

ولأغراض هذه الدّراسة، قامت الباحثة ببناء مقياس يتضمّن مجالات (تـدني مفهـوم الـذات، المشكلات الإجتماعية، المشكلات النفسية).

ولثقتي بأنّ توجيهاتكم وإرشاداتكم سيكون لها أثر كبير في إخراج هذا المقياس بالشّكل الصّحيح، وقع الاختيار عليكم كأحد المحكّمين، لقياس صدق هذا المقياس وتطويره نحو تحقيق الهدف، علماً بأنّ المقياس الوزني للفقرات هو مقياسٌ ثلاثيٌ.

لذلك أرجو التّكرم بإبداء رأيكم في مدى صدق كلّ عبارة، وذلك بوضع إشارة (✓) تحت ما يناسب كلّ من مقياسها، وتزويدي بعبارات أخرى ترونها مناسبة.

شاكرة تعاونكم

الباحثة

منار خالد دويك

أولاً: البيانات الشّخصية

الجنس: ( ) ذكر ( ) أنثى

الصف الدراسي: ( ) الصف الثّاني ( ) الصف الخامس

ثانياً: مقياس المشكلات النّفسية والاجتماعية

المجال الأول: تدني مفهوم الذات

البعد	الرقم	العبارات	مناسبة	مناسبة إلى حد ما	غير مناسبة
العقلي	1	يعاني من تشتّت في الانتباه.			
	2	غير قادر على حل المشكلات التي تواجهه.			
	3	يعاني من مشكلة الحفظ والتّخزين.			
	4	بطيء في إنجاز الواجبات الموكلة إليه.			
	5	تحصيل الطّالب الدّراسي متدنّي.			
	6	ليس لديه قدره على إنهاء الخلاف مع الآخرين.			
الانفعالي	7	يبالغ في انتقاد نفسه.			
	8	ينفعل بشدّة عند شعوره بالإحباط.			
	9	ليس لديه ثقة في نفسه.			
	10	لديه ضعف في اتخاذ القرار.			
	11	يفشل في التّعبير عن مشاعره.			
	12	يتلعثم ويتأتى بشكل هادئ			
الحركي	13	كثير الحركة داخل الغرفة الصّفّية.			
	14	يعبث بالأشياء من حوله.			
	15	يتعب بسرعة.			
	16	يدخل ويخرج من الصّف كثيراً.			
	17	يتحرّش بغيره من الطّلبة.			
	18	يرتبك عندما يقترب منه المعلّم.			

المجال الثّاني: المشكلات الاجتماعي

البعد	الرقم	العبارة	مناسبة	مناسبة إلى حد ما	غير مناسبة
العمل الجماعي	19	لا يبادر بتقديم المساعدة للآخرين عندما يحتاجونه.			
	20	لا يتعاون مع الآخرين لتحقيق هدف معيّن.			
	21	لا يشارك بالمناقشات والنّشاطات الجماعيّة.			
	22	لا يسمح للآخرين بالمشاركة في أغراضه أو استعارتها منه.			
	23	يفضّل العمل وحده.			
الاتصال الاجتماعي	24	الطّالب مقلّد لغيره.			
	25	ينظر إلى زملائه نظرات غير طيّبة.			
	26	يهتم بجذب انتباه الآخرين.			
	27	لا يحبّذ الصّداقات.			
	28	لا يفضّل اللّعب مع الآخرين.			
السلوك الاجتماعي	29	لا يهتم بالأشياء من حوله.			
	30	يأخذ ممتلكات زملاءه دون أن يسألهم.			
	31	يعاني من سخريّة واستهزاء الآخرين به.			
	32	متسرّع في الحكم.			
	33	معتد وعدواني.			

المجال الثّالث: المشكلات النفسية

البعد	الرقم	العبارة	مناسبة	مناسبة إلى حد ما	غير مناسبة
الحزن	34	تنتاب الطّفل مشاعر من الحزن المستمر.			
	35	يبكي باستمرار.			
	36	يشعر بالتّعاسة.			
	37	من السّهولة أن يبتهج.			
	38	يحبّذ الانعزال عن أقرانه.			
القدرات	39	يتعب وتنخفض طاقته.			
	40	يعاني من تغيّرات في شهيته(زيادة أو نقصان).			
	41	يعاني من تغيّرات في النّوم.			
	42	يعاني من شكاوي جسديّة مثل: الصّداع أو آلام في المعدة.			
	43	لا يشارك في النّشاطات المدرسيّة.			
الإحساس بالفشل	44	لا يعمل حتّى لا يفشل.			
	45	محاولته في تكرار العمل محدودة.			
	46	يميل إلى نقد الآخرين.			
	47	لا يحبّ المسؤوليّة.			
	48	لا يفضّل العمل مع الجماعة.			
إدانة الذّات	49	يلوم نفسه على كلّ ما يحدث.			
	50	ينتقد نفسه بسبب نقاط ضعفه.			
	51	يلوم نفسه عندما يرتكب أخطاء.			
	52	يعتدي على نفسه بالضّرب.			
	53	يشعر نفسه بالذّنب.			

تدني مفهوم الذات	الانسحاب الاجتماعي	المشكلات النفسية

عبارات أخرى ترونها مناسبة

مع وافر الشّكر والتّقدير

ملحق رقم (3)

أسماء المحكّمين

في دراسة صدق المقياس

الرقم	اسم المحكّم	مكان العمل
1	الأستاذ وحيد جبران	وكالة الغوث
2	الدكتور محمد عمران	الكلية الجامعية للعلوم التربوية
3	الدكتور نبيل رمانة	الكلية الجامعية للعلوم التربوية
4	الدكتور ناصر سعافين	الكلية الجامعية للعلوم التربوية
5	الأستاذة ديانا حمدان	المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية
6	الأستاذة انتصار دسوقي	المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية
7	الأستاذة تهاني حميدات	المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية
8	الدكتور موفق الخطيب	وزارة التربية والتعليم العالي
9	الدكتورة كيتي وتد	جامعة دافيد يالين

ملحق رقم (4)

صورة المقياس بعد التحكيم

حضرة: ------------------------------------ المحترم/ة

تحية واحتراماً وبعد ،

الموضوع: إبداء رأيكم في بنود مقياس مقترح يهدف التّعـرّف إلـى " المشـكلات النّفسـيّة والاجتماعية (تدني مفهوم الذات،المشكلات الاجتماعية ، المشكلات النفسية) عند الطّلبـة ذوي عسر القراءة في الصّفين الثّاني والخامس الأساسيّين " .

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " المشكلات النّفسيّة والاجتماعية (تدني مفهـوم الـذات، المشكلات الاجتماعية ، المشكلات النفسية) عند الطّلبة ذوي عسر القراءة في الصّـفين الثّـاني والخامس الأساسيّين ". رسالة مقدّمة للحصول على درجة (الماجستير في التّربية الخاصّة).

ولأغراض هذه الدّراسة، قامت الباحثة ببناء مقياس يتضمّن مجالات (تدني مفهـوم الـذات، المشكلات الاجتماعية ، المشكلات النفسية).

ولثقتي بأنّ توجيهاتكم وإرشاداتكم سيكون لها أثر كبير في إخراج هـذا المقيـاس بالشّـكل الصّحيح، وقع الاختيار عليكم كأحد المحكّمين، لقياس صدق هذا المقياس وتطويره نحو تحقيـق الهدف، علماً بأنّ المقياس الوزني للفقرات هو مقياسٌ ثلاثيٌ.

لذلك أرجو التّكرم بإبداء رأيكم في مدى صدق كلّ عبارة، وذلك بوضع إشارة (✓) تحت ما يناسب كلّ من مقياسها، وتزويدي بعبارات أخرى ترونها مناسبة.

شاكرة تعاونكم

أولاً: البيانات الشّخصية

الجنس: ( ) ذكر ( ) أنثى

الصّف الدّراسي: ( ) الصّف الثّاني ( ) الصّف الخامس

ثانياً: مقياس المشكلات النّفسية والاجتماعية

المجال الأول: تدني مفهوم الذات

البعد	الرقم	العبارات	مناسبة	مناسبة إلى حد ما	غير مناسبة
العقلي	1	لديه تشتّت في الانتباه.			
	2	غير قادر على حل المشكلات التي تواجهه.			
	3	لديه صعوبة في الحفظ والتّخزين.			
	4	بطيء في إنجاز الواجبات الموكلة إليه.			
	5	تحصيل الطّالب الدّراسي متدنٍ..			
الانفعالي	6	يبالغ في انتقاد نفسه.			
	7	ينفعل بشدّة عند شعوره بالإحباط.			
	8	ليس لديه ثقة بنفسه.			
	9	يصعب عليه اتخاذ القرار.			
	10	لديه صعوبة في التّعبير عن مشاعره.			
	11	يرتبك عندما يقترب منه المعلّم.			
	12	يتلعثم ويتأتئ.			
الحركي	13	كثير الحركة داخل الغرفة الصّفّية.			
	14	يعبث بالأشياء من حوله.			
	1	يدخل ويخرج من الصّف كثيراً.			
	15	يضايق زملاءه في الصف.			
	16				

المجال الثّاني: المشكلات الاجتماعية

البعد	الرقم	العبارة	مناسبة	مناسبة إلى حد ما	غير مناسبة
العمل الجماعي	17	يبادر في تقديم المساعدة للآخرين عندما يحتاجونه.			
	18	يتعاون مع الآخرين لتحقيق هدف معيّن.			
	19	يشارك بالمناقشات والنّشاطات الجماعيّة.			
	20	يسمح للآخرين بالمشاركة في أغراضه أو استعارتها منه.			
	21	يفضّل العمل وحده.			
الاتصال الاجتماعي	22	يقلد الأخرين في سلوكهم.			
	23	يهتم بجذب انتباه الآخرين.			
	24	يكون الصّداقات.			
	25	يفضّل اللّعب مع الآخرين.			
السلوك الاجتماعي	26	يهتم بالأشياء من حوله.			
	27	يأخذ ممتلكات زملائه دون أن يسألهم.			
	28	يعاني من سخريّة واستهزاء الآخرين به.			
	29	متسرّع في الحكم.			
	30	عدواني.			

المجال الثّالث: المشكلات النفسية

البعد	الرقم	العبارة	مناسبة	مناسبة إلى حد ما	غير مناسبة
الحزن	31	تنتابه مشاعر من الحزن المستمر.			
	32	يبكي باستمرار.			
	33	يشعر بالأحباط.			
	34	يمكن ارضاؤه بسهولة.			
القدرات	35	يتعب وتنخفض طاقته.			
	36	لديه تغيّرات في شهيته(زيادة أو نقصان).			
	37	لديه تغيّرات في النّوم.			
	38	لديه شكاوي جسديّة مثل: الصّداع أو آلام في المعدة.			
	39	يشارك في النّشاطات المدرسيّة.			
الإحساس بالفشل	40	يعمل حتّى لا يفشل.			
	41	محاولته في تكرار العمل محدودة.			
	42	يميل إلى نقد الآخرين.			
	43	يحبّ المسؤوليّة.			
	44	يفضّل العمل مع الجماعة.			
إدانة الذّات	45	يلوم نفسه على كلّ ما يحدث.			
	46	ينتقد نفسه بسبب نقاط ضعفه.			
	47	يلوم نفسه عندما يرتكب أخطاء.			
	48	يشعر نفسه بالذّنب.			

ملحق رقم (5) المقياس الذي تم تطبيقه

الجامعة الأردنية

كلّية العلوم التّربوية

عزيزي المعلّم/المعلّمة: -- -------- المحترم/ة

تحية واحتراماً وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة للحصول على درجة الماجستير في التّربية الخاصة، وتهدف الدراسة التّعرف إلى المشكلات النّفسية والاجتماعية (تدني مفهوم الذات، والمشكلات الاجتماعية، والاكتئاب) عند الطّلبة ذوي عسر القراءة في الصفين الثّاني والخامس الأساسيين؛ ولـ وصف تلك المشكلات نضـ ـع بين يديك قائمة من المشكلات، يعتقد بـ ـأن الكثير من الطّلبة - ذوي عسر القراءة – تظهر لديهم بشكل متكرر.

لهذا أرجو من حضراتكم قراءة كلّ من هذه المشكلات وبيان مدى ظهورها لدى الطّلبة في صفك وذلك بوضع إشارة (✓) مقابل العبارة التي تناسب حالة الطّالب، مع العلم أن المقياس الوزني للعبارات هو مقياس ثلاثي، مؤكّدة بأن البيانات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرة تعاونكم

الباحثة

منار خالد دويك

أولاً: البيانات الشّخصية

الجنس: ( ) ذكر ( ) أنثى

الصف الدراسي: ( ) الصف الثّاني ( ) الصف الخامس

ثانياً: مقياس المشكلات النّفسية والاجتماعية

المجال الأول: تدني مفهوم الذات

البعد	الرقم	العبارات	غالباً	أحياناً	نادراً
العقلي	1	لديه تشتّت في الانتباه.			
	2	غير قادر على حل المشكلات التي تواجهه.			
	3	لديه صعوبة في الحفظ والتّخزين.			
	4	بطيء في إنجاز الواجبات الموكلة إليه.			
	5	تحصيل الطّالب الدراسي متدنّي.			
الانفعالي	6	يبالغ في انتقاد نفسه.			
	7	ينفعل بشدة عند شعوره بالإحباط.			
	8	لديه ثقة بنفسه.			
	9	يصعب عليه اتخاذ القرار.			
	10	لديه صعوبة في التّعبير عن مشاعره.			
	11	يرتبك عندما يقترب منه المعلّم.			
	12	يتلعثم ويتأتأ.			
الحركي	13	كثير الحركة داخل الغرفة الصفّية.			
	14	يعبث بالأشياء من حوله.			
	15	يدخل ويخرج من الصف كثيراً.			
	16	يضايق زملاءه في الصف.			

المجال الثّاني: المشكلات الاجتماعية

البعد	الرقم	العبارة	غالباً	أحياناً	نادراً
العمل الجماعي	17	يبادر بتقديم المساعدة للآخرين عندما يحتاجونه.			
	18	يتعاون مع الآخرين لتحقيق هدف معين.			
	19	يشارك بالمناقشات والنّشاطات الجماعية.			
	20	يسمح للآخرين بالمشاركة في أغراضه أو استعارتها منه.			
	21	يفضل العمل وحده.			
الاتصال الاجتماعي	22	يقلد الأخرين في سلوكهم.			
	23	يهتم بجذب انتباه الآخرين.			
	24	يكون الصداقات.			
	25	يفضل اللّعب مع الآخرين.			
السلوك الاجتماعي	26	يهتم بالأشياء من حوله.			
	27	يأخذ ممتلكات زملاءه دون أن يسألهم.			
	28	يعاني من سخرية واستهزاء الآخرين به.			
	29	متسرع في الحكم.			
	30	عدواني.			

المجال الثّالث: المشكلات النفسية

البعد	الرقم	العبارة	غالباً	أحياناً	نادراً
الحزن	31	تنتابه مشاعر من الحزن المستمر.			
	32	يبكي باستمرار.			
	33	يشعر بالإحباط.			
	34	يمكن ارضائه بسهولة.			
القدرات	35	يتعب وتنخفض طاقته.			
	36	لديه تغيرات في شهيته(زيادة أو نقصان).			
	37	لديه تغيرات في النّوم.			
	38	لديه شكاوي جسدية مثل: الصداع أو آلام في المعدة.			
	39	يشارك في النّشاطات المدرسية.			
الإحساس بالفشل	40	يعمل حتّى لا يفشل.			
	41	محاولته في تكرار العمل محدودة.			
	42	يميل إلى نقد الآخرين.			
	43	يحب المسؤولية.			
	44	يفضل العمل مع الجماعة.			
إدانة الذّات	45	يلوم نفسه على كلّ ما يحدث.			
	46	ينتقد نفسه بسبب نقاط ضعفه.			
	47	يلوم نفسه عندما يرتكب أخطاء.			
	48	يشعر نفسه بالذّنب.			

شاكرة تعاونكم

PSYCHO-SOCIAL PROBLEMS AMONG STUDENTS WITH READING DIFFICULTIES IN PALESTINE

By

Manar Dweik

Supervisor

Dr. Jamal Al Khateebm; Prof.

ABSTRACT

This study aims to identify the psychological and social problems facing students with learning difficulties in Grades 2 and 5 in east Jerusalem schools. The researcher relied on a avalid and reliable measurement instrument to identify the psychological and social problems.This study used the descriptive analytical approach.

Findings indicated that the second and fifth graders suffer from low self concept, inattention, inability to solve problems, difficulty in making decisions, difficulty in expressing feelings, and excessive activity. The students also suffer from social problems, including imitation of others' behavior, attention seeking, aggressive behavior, as well as signs of depression which have been shown through their inability to identify their weaknesses and denying making mistakes.

The researcher also found statistically significant differences favoring male students in the fields of self-recognition, interactive and behavioral dimensions, and in the area of social problems, such as social communication and social behavior. In addition, statistically significance differences favoring fifth graders were found in the area of social problems, such as collective work and social communication.

The researcher recommends that other instruments be used to identify psychological and social problems other than those addressed in this study. In addition, a comprehensive system should be used to qualify the teachers and enable them to help the students with learning disabilities in reading and writing. Finally, work to find solutions to problems found in the study.